



علامات مُضيئة للتّربية على المُواطنة العالميّة

دراسة بحثيّة استكشافيّة لتسليط الضّوء على أبرز ما ورد في العالم العربيّ

التعليم 2030

unesco

علامات مُضيئة للتّربية على المُواطنة العالميّة

دراسةٌ بحثيّة استكشافيّة لتسليط الضّوء على أبرز ما ورد في العالم العربيّ

اليونسكو – منظمة رائدة للتربية والتعليم على الصعيد العالمي

تعتبر اليونسكو التربية والتعليم الأولوية الكبرى للمنظمة، إذ يندرج التعليم في عداد حقوق الإنسان الأساسية ويرسي القواعد اللازمة لبناءِ السلام وتحقيق التنمية المستدامة. وتتولى اليونسكو، بصفتها وكالة الأمم المتحدة المتخصصة المعنية بالتربية والتعليم، ريادة المساعي العالمية والإقليمية الرامية إلى تحقيق التقدم المنشود في هذا المجال، تعزيز قدرة نُظم التعليم الوطنية على التكيف والصمود وتلبية احتياجات جميع المتعلمين، وقيادة الجهود الرامية الى التصدي للتحديات العالمية المعاصرة من خلال التعلّم الذي يتيح إحداث التغيير المنشود، مع التركيز بوجه خاص على المساواة بين الجنسين وعلى أفريقيا في كل أعمال المنظمة.

جدول الأعمال العالمي للتعليم حتى عام 2030

لقد عُهد إلى اليونسكو، بصفتها وكالة الأمم المتحدة المتخصصة المعنية بالتربية والتعليم، بريادة وتنسيق جدول أعمال التعليم حتى عام 2030. ويندرج جدول أعمال التعليم حتى عام 2030 في إطار المساعي العالمية الرامية إلى القضاء على الفقر عن طريق تحقيق 17 هدفاً للتنمية المستدامة بحلول عام 2030. ولا يمكن تحقيق أي هدف من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر بدون التعليم. وتشتمل هذه الأهداف على هدف خاص بالتعليم، وهو الهدف 4 الذي يرمي إلى «**ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع**». ويقدم إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الإرشادات اللازمة لتحقيق هذا الهدف النبيل والالتزام بالتعهدات الطموحة التي ينطوي عليها.





صدر في عام 2022 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت
جادة المدينة الرياضية، بئر حسن، ص. ب. 5244-11، بيروت، لبنان

صورة الغلاف: optimarc/Shutterstock.com

صمم من جانب مكتب اليونسكو – بيروت

تمهيـد

تهدِف هذه الدّراسة إلى استطلاع آفاق التّعليم والتّربية على المُواطنة العالميّة في العالم العربيّ وفقًا للأُطر الفكريّة والمنهجيّة لمنظّمة اليونسكو. وقد تبنّت الأهداف الآتية:

- تحديد مُمارسات مُبتكرة تمّ تنفيذها بنجاح للتّربية على المُواطنة العالميّة واستخدامها كنماذج تعلُّم للتّربية على المُواطنة العالميّة (في السّياسات/البرامج، البنية/التعلُّم، المُحتوى/المُمارسات التّعليميّة)
- تعزيز أُسُس التّربية على المُواطنة العالميّة عن طريق نشر الممارسات المُتميّزة ذات الصلة والمتّبعة في عدّة مناطق وبلدان

وتأتِي هذه الدراسة في إطار مجهودات منظّمة اليونسكو ومكتبها الإقليمي في بيروت لتطوير التّعليم والتّربية على المُواطنة العالميّة في العالم العربيّ وفقًا لدراسات بحثيّة مُمنهجة، مع الاستفادة من التّقارير التقييّمية والممارسات الدوليّة النّاجعة في إعداد وتصميم مثل هذه البرامج بهدف إثراء معارف وسُلوكيّات المواطن العربيّ والمُجتمعات العربيّة كجزء مُتواصل وفعّال مع عالمهم الأوسع. وقد تمّ إعداد هذه الدّراسة في شهر كانون الثاني/يناير 2020، تحت إشراف مكتب اليونسكو الإقليمي – بيروت.

وقد تشكَّل الفريق البحثيّ للدراسة بقيادة الدكتور عمرو خيري عبد الله، الأستاذ المتفرِّغ لجامعة السّلام، والباحثَينِ الأوّلَين: عمّـار ياسين وهُـدى عيسى، وبمشاركة الفريق المؤلّف من: آية زكريّا وفدوى عامر ومروى وعبد الكريم وإيمان فتح الله وميار الجندي ويوكو ناكا Yuko Naka. وساهم في إعداد ومراجعة وتصميم هذا المنشور فريق عمل مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

والشكر كل الشكر لفريق عمل مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية الذي قام بمراجعة هذا الدليل وغيره من الأدلّة. فقد ساهمت ملاحظاتهم البنّاءة في تحسين جودة جميع الأدلّة. ونخص بالشكر: د. هناء عمر ونوير السبيعي ووفاء الزعبي ومشاعل العبيد وأفراح الزهراني وأنس بغدادي وعبد المجيد المفيز.

وتشتمل هذه الدراسة على الفُصول الآتية:

الفصل الأوّل: مُقدمة عن التعليم والتربية على المُواطنة العالميّة ومنهجيّة البحث في هذه الدراسة

الفصل الّثاني: نتائج البحث في العالم العربيّ

الفصل الّثالث: مُختارات من تقارير تقييم برامج تربية على المُواطنة العالميّة في العالم العربيّ

الفصل الّرابع: مُختارات من برامج تربية على المُواطنة العالميّة من آسيا، أفريقيا وأمريكا اللاتينية

الفصل الخامس: تعليقات ختاميّة وتوصيات

وأخيرًا، وثائق مُرفقة بالدّراسة

جدول المُحتويـات



Optimarc/Shutterstock.com

الفصـــل الأول

مُقدمة عن الّتربية على المُواطنة العالميّة ومنهجيّة البحث



أولاً. تعليم المُواطنة العالميّة: تعريفات ونماذج

لقد تمّ إدراج المُواطنة العالميّة ضمن الموضوعات الأساسيّة التي يُروّجها الغاية 4.7 من الهدف الرابع من أهداف التّنمية المُستدامة[1] والتي تنصّ على أنَّ: «بحلول عام 2030، يجب مُراعاة حصول المتعلّمين جميعهم على المعرفة والمهارات اللّازمة لترويج التنمية المستدامة، وذلك من خلال التّعليم من أجل التّنمية المُستدامة وأساليب المعيشة المُستدامة، وحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، وتعزيز ثقافة السّلام واللّاعُنف، والمُواطنة العالميّة، وتقدير التنوُّع الثّقافي والإسهام الثّقافيّ في التّنمية المُستدامة». ومن أجل ترويج فكرة/مفهوم المُواطنة العالميّة، تمّ اقتراح تعليم المُواطنة العالميّة كجزء من مخطّط التّنمية العالميّة لما بعد الأهداف الإنمائيّة للألفيّة[2]. وبناءً عليه أصبح تعليم المُواطنة العالميّة مُخطّطًا للتّعليم العالميّ؛ يتوافق مع التّعليم من أجل التّنمية المستدامة.

تصف اليونسكو، وهي المؤسّسة الرائدة في ترويج تعليم المُواطنة العالميّة، تعليم المُواطنة العالميّة بأنه: «يهدف إلى أن يكون تحويليًّا ليبني المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات الّتي يحتاجها المُتعلّمون من أجل الإضافة إلى عالم أكثر تعدُّديّة وعدلاً وسلامًا. ويتّخذ تعليم المُواطنة العالميّة نهجًا ذا أوجهٍ متعدّدة، فهو يستخدم مفاهيم وأساليب يتمّ تطبيقها في مجالاتٍ أخرى، من ضمنها تعليم حُقوق الإنسان وتعليم السّلام والتّعليم من أجل التّنمية المستدامة والتّعليم من أجل التفاهم الدُّولي، ويهدف إلى دعم أهدافهم المشتركة. يقوم تعليم المُواطنة العالميّة بتطبيق منظور التعلُّم مدى الحياة، ابتداءً من الطُّفولة المُبكّرة ويستمرّ خلال جميع المراحل التعليميّة حتى سن النُّضج. ويتطلّب تعليم المُواطنة العالميّة أساليب رسميّة وغير رسميّة ومقاربات منهجيّة وغير منهجيّة وطرق مشاركة تقليديّة وغير تقليديّة»[3].

وما يعضُدُ ذلك، دعوة مُنظّمة الأُمم المتّحدة للّتربية والعلم والثّقافة (اليونسكو) هي والعديد من منظّمات المجتمع المدنيّ أثناء مؤتمر قمّة جوهانسبرج بجنوب أفريقيا والمنعقد في عام 2002، إلى الأخذ بركيزة رابعة من ركائز التّنمية، وهي: الركيزة الثقافيّة. بيد أنَّ هذه الركيزة أصبحت تزداد أهميّةً يومًا بعد يوم بالنّظر إلى الأهميّة التي يتّسم بها التنوُّع الثّقافيّ والنهوض بالحقوق الثقافيّة، فلقد أصبحت إحدى أدوات التّنمية المُستدامة، لأنه يستحيل تحقيق التّنمية من دون اكتساب المعارف الضروريّة ومنها الإلمام بقضايا المواطنة العالميّة. وبعبارةٍ أُخرى، المقصود من التّأكيد على هذه الركيزة تنمية الثّروة بجميع أبعادها مع النُّهوض في الوقت نفسه بالكرامة القائمة على القيم الثقافيّة ومنها المواطنة العالميّة، وكذلك تحقيق السّلام والنّهوض به والتّعايش السّلمي في المُجتمعات[4].

1 الأمم المتحدة (2015) تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030 (A/RES/70/1). متاح على الرابط التالي: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=A

2 Chung, B.G. & Park, I. 2016. A Review of the Differences between ESD and GCED in SDGs: Focusing on the Concepts of Global Citizenship Education. Journal of International Cooperation in Education, 18 (2), 17-35

3 اليونسكو (2015) التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعلمية. باريس، اليونسكو. متاح على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

4 اليونسكو (2015) تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا، ص 120. متاح على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234424_ara

ثانيًا. التوجُّه النقديّ في أدبيّات المُواطنة العالميّة

بالرغم من أن اليونسكو تقدّم الإطار الفكريّ/التعريف المذكور أعلاه، يتّخذ تعريف تعليم المُواطنة العالميّة عدّة أشكال وليس هناك تعريف واحد مُتّفق عليه[5]. وبناءً على ذلك، وجب التطرُّق إلى بعض الدّراسات العلميّة التي تقوم بتصنيف تعليم المُواطنة العالميّة من وجهات نظر مُختلفة، من أجل الحُصول على فهم متنوّع لما يُمكن أو يجب أن يشمله تعليم المُواطنة العالميّة.

يقوم شاتل (2008) في أبحاثه التجريبيّة بتوضيح أربعة أنواع أيديولوجيّة لبرامج المُواطنة العالميّة التعليميّة، وهي الكوزمو-بوليتانيّة الأخلاقيّة والتعدُّديّة الثقافيّة الليبراليّة والنيو-ليبراليّة وحماية البيئة. ومن المثير للاهتمام أنَّ العديد من البرامج التعليميّة تُقرّ هدفين معيّنين بالأخلاق والكفاءات تباعًا:

- «ترويج رؤى أخلاقيّة من أجل عالم أكثر عدلًا وسلامًا واستدامةً»
- «تعزيز الإنجازات الأكاديميّة والقدرات العمليّة والتنافسيّة للجيل القادم»[6]. وبينما تتواجد الأربع أيديولوجيّات السّالف ذكرها معًا في برامج عديدة، تقوم بعض البرامج بالتركيز على تحقيق مستويات أعلى من الكفاءة من أجل الازدهار في الأسواق النيو-ليبراليّة.

ويقوم أندرويتي بتقديم تصنيف مختلف لتعليم المُواطنة العالميّة، يؤكد فيه أهميّة دمج التّحليل الأعمق للنظم الدوليّة وعلاقات القوّة في تعليم المُواطنة العالميّة. فيقوم بتصنيف تعليم المُواطنة العالميّة من خلال قسمين: تعليم المُواطنة العالميّة الليّن وتعليم المُواطنة العالميّة النقديّ. وبينما يسعى نوعا تعليم المُواطنة العالميّة إلى مُستقبلٍ أفضل ويُروّجان فكرة الاعتماد المتبادل/التّرابط، إلّا أنَّ هُناك بعض الفروق الجوهريّة بين الاثنين. حيث يقوم النّوع الأول على العالميّة التي تدعم رؤية واحدة ثابتة لكيفيّة عيش الجميع وما يجب أن يطمحوا إليه، بعكس النسبيّة. وتاليًا فإنَّ هدف تعليم المُواطنة العالميّة الليّن هو تحقيق التّنمية والتّناغم والتّسامح والمساواة عن طريق تمكين الأفراد من القيام بأفعال تتوافق مع تعريف المجتمع للحياة أو العالم المثالي.

وعلى صعيدٍ آخر، يعني تعليم المُواطنة العالميّة النّقدي بالقوّة والتّعبير عن الذات والاختلاف. ويأخذ تعليم المُواطنة العالميّة النقديّ على عاتقه مواجهة أشكال الظلم مثل الجذور الاقتصاديّة والثقافيّة لعدم المساواة، وعلاقات القوّة غير المتكافئة، والتوزيع غير العادل للثروة، والافتراضات المُعمَّمة التي تفرضها نُخب النّظام الدولي. ويزعم أندرويتي (2006)[7] أنّه لتحطيم الهيكل غير المتساوي الحالي، يجب أن يكتسب المتعلّمون المعرفة النقديّة وهي «مُستوىً من قراءة الكلمة والعالم يتضمن تطوير مهارات المشاركة والتفكير النقديّ: أي تحليل المتعلمين ونقدهم العلاقات بين وجهات النّظر، واللُّغة، والقوَّة، المجموعات الاجتماعيّة، والممارسات

5 Goren, H., & Yemini, M. 2017. Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. International Journal of Educational Research, 82. 170–183

6 Schattle, H. 2008. Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. Journal of Political Ideologies, 13(1), 73–94. https://www.doi.org/10.1080/13569310701822263

7 Andreotti, V. 2006. Soft versus critical global citizenship education. Policy & Practice: A Development Education Review, 3, 40-51. https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education

الاجتماعيّة». فبهذه الطريقة يمكننا دعم أفراد يمكنهم أن يُفكّروا نقديًا في موروثاتهم الثقافيّة وعاداتهم، ويصبح لديهم الاستقلاليّة التي تُمكّنهم من تعريف نموّهم وتحمُّل مسؤولية قراراتهم وأفعالهم. وعلى نحوٍ مُماثل، يُؤكّد توريز أهميّة دمج مكوّنات «نقديّة» في تعليم المُواطنة العالميّة، جازمًا بأن المُواطنة العالميّة يجب أن تشمل مُشكلات تابعة لها مثل العِرق والطبقات الاجتماعيّة والنوع والتفاوتات الهيكليّة[8].

ونظرًا إلى تعدّد صياغات مفهوم تعليم المُواطنة العالميّة، قسَّمَ تشانج وبارك (2016)[9] تعليم المُواطنة العالميّة إلى ثلاثة أقسام: تعليم مُواطنة عالميّة يعتمد على الكفاءة، وتعليم مُواطنة عالميّة أخلاقيّ، وتعليم مُواطنة عالميّة نقديّ. أوّلًا، ينشأ التوجُّه القائم على الكفاءة –كما ذُكر سابقًا– عن الليبراليّة، وبالأخص النيوليبراليّة. فهو يقوم بالتركيز على موضوعات مثل الاقتصاد العالميّ والمنظّمات الدوليّة واللُّغات الأجنبيّة ويهدف إلى تزويد المتعلّمين بالمعرفة والمهارات التي تُؤهّلهم للنّجاح في هذا العالم التنافسيّ. ويقدّر التوجُّه الثانيّ الأخلاقيّ وجهات نظر مثل الكوزموبوليتانيّة والتعدُّديّة الثقافيّة والعالميّة. فهو يحثّ المتعلّمين على أن يكونوا أكثر وعيًا بالموضوعات العالميّة وباحترام الثقافات المختلفة وبتحمُّل مسؤوليّة أفعالهم، من خلال عرض موضوعات مثل المُشكلات العالميّة وحقوق الإنسان واختلاف الثقافات. وفي النهاية، ينتج التوجُّه النّقديّ عن النظريّة النقديّة وما بعد الاستعماريّة، ويؤكّد ضرورة التعمُّق في الموضوعات العالميّة وخصوصًا العنف الهيكليّ وعلاقات القوّة، ويتناول موضوعات مثل: النُّظم العالميّة وديناميكيات القوّة. وذلك ليصبح المتعلّمون أكثر درايةً بالأسباب الكامنة للمشكلات العالميّة وليتمكنوا من التفكُّر في هذه المشكلات وإيجاد طرق لتحويل الهياكل غير المُتكافئة بالنهاية.

8 Torres, C. A. 2009. “Globalization, Education, and Citizenship: Solidarity vs Markets?”, In Carlos A. Torres (Ed.), Globalization and Education, Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State, Teacher’s College, Columbia University

9 Chung, B.G. & Park, I. 2016. A Review of the Differences between ESD and GCED in SDGs: Focusing on the Concepts of Global Citizenship Education. Journal of International Cooperation in Education, 18 (2), 17-35

ثالثًا. الإطار الفكريّ ومنهجيّة البحث في هذه الدراسة

وفقًا للتّقرير المُعنون «تضمين مفاهيم المُواطنة العالميّة في مُقرَّرات التّعليم العامّ في الوطن العربيّ» لم يكن التّعليم العربيّ بمعزلٍ عن التّجاوب مع نداءات اليونسكو لترويج ودعم التعليم والتّربية على المُواطنة العالميّة، فقد جاء إعلان المركز الإقليميّ للجودة والتميُّز في التّعليم العامّ عن مشروعاته لعامَي 2018 و2019 متضمّنًا محور التّعليم العربيّ والتّربية على المُواطنة العالميّة لتحقيق الأهداف الآتية:

- تصميم إطار يتضمّن ماهيّة مُقوّمات التّعليم والتّربية على المُواطنة العالميّة
- رصد الوضع الراهن لمفهوم المُواطنة العالميّة في مناهج التعليم العربيّ
- اقتراح كيفيّة سدّ الثّغرات وأوجه القُصور في هذا الشَّأن

وإذ تأتي هذه الدّراسة استجابةً لتلك التوجُّهات، فقد انتهج فريق البحث أُطُرًا فكريّةً وبحثيّةً ترتكز على المفاهيم والمُقاربات الواردة في أدبيّات اليونسكو. ولقد تعدّدت تعريفات «المُواطنة العالميّة» ومفاهيمها الّتي طرحتها المؤسسات العديدة الباحثة في مجال تعليم المُواطنة، مثل OXFAM وIDEAS. وبناءً عليها، نقترح التعريف الآتي للمُواطنة العالميّة من أجل أغراضنا البحثيّة:

«المُواطنة العالميّة هي أن يقوم المواطنون بدورٍ حيويٍّ على الصعيدين المحليّ والدُّوليّ من أجل بناء مُجتمعات أكثر سلامًا وتعدُّديّةً وأمنًا. ولذلك ولكي يصبح الفرد مواطنًا عالميًّا فاعلًا فلا بدّ من إمداده بالمعلومات والمهارات اللّازمة الّتي تُعزّز حقوق الإنسان وتقبُّل الآخر والمُساواة، وتُساهم في خلق السّلام ودعمه وتحقيق المُجتمعات اللاعُنفيّة من أجل التنمية المُستدامة».

كما قدّمت اليونسكو (2015) ثلاثة مجالات مُترابطة يتمّ دمجها في عمليّة تعليم المُواطنة العالميّة: معرفيّة واجتماعيّة عاطفيّة وسلوكيّة. يُعنَى المجال المعرفيّ بـ«المعرفة والمهارات الفكريّة الّلازمة لفهم العالم وتعقيداته». ويُشير المجال الثانيّ، الاجتماعيّ-العاطفيّ، إلى «القيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعيّة التي تُمكّن المتعلمين من التطوّر النفسيّ الاجتماعيّ والجسديّ، وتمكّنهم من العيش مع الآخرين باحترام وبسلام». وأخيرًا، يهتمّ المجال السُّلوكي بـ «التصرُّفات والأداء والتطبيق العمليّ والمُشاركة».

أوّلًا. المجال المعرفيّ: ويشمل اكتساب المعرفة والفهم والتّفكير في القضايا العالميّة والإقليميّة والوطنيّة وفهم ضرورة الاعتماد المتبادل بين الدُّول والشُّعوب.

ثانيًا. المجال الاجتماعيّ/العاطفيّ: ويشمل الشُّعور بالانتماء دوليًّا وتبادل القيم والمسؤوليّات والتعاطف مع الجميع وقبول التنوُّع واحترام الآخر وحماية البيئة.

ثالثًا. المجال السُّلوكي وتطوير المهارات: ويشمل تطوير المهارات في مجالات التكنولوجيا وتعليمها، اتخاذ القرارات، النّظام الماليّ النقديّ، التفاوض، بناء السّلام.

يشمل النموذج الآتي المصطلحات الخاصّة بتلك الركائز التي تمّ اعتمادها في تصميم أساليب البحث في هذه الدراسة:

التربية على المواطنة العالمية

مجالات التعلّم

المعرفي	الاجتماعي العاطفي	السلوكي

المخرجات التعلمية الأساسية

المعرفي	الاجتماعي العاطفي	السلوكي
▪ يكتسب المتعلمون المعرفة وفهم القضايا المحلية والوطنية والعالمية والترابط والتداخل بين مختلف البلدان والسكان ▪ يطور المتعلمون مهارات التفكير والتحليل النقدي	▪ يختبر المتعلمون شعور الانتماء إلى الإنسانية المشتركة، يتقاسمون القيم والمسؤوليات، المرتكزة على حقوق الإنسان ▪ يطوّر المتعلمون مواقف التعاطف والتضامن واحترام الاختلاف والتنوع	▪ يعمل المتعلمون بفعالية ومسؤولية على المستويات المحلية والوطنية والعالمية من أجل عالم أكثر سلامًا واستدامة ▪ يطور المتعلمون الحوافز والاستعداد لاتخاذ الإجراءات اللازمة

سمات المتعلم الأساسية

مثقف مطلع ونقدي	يتواصل اجتماعيًا ويحترم التنوع	مسؤول أخلاقيًا وملتزم
▪ يعرف القضايا المحلية والوطنية والعالمية، وأنظمة وهياكل الحوكمة ▪ يفهم الترابط وروابط الاهتمامات العالمية والمحلية ▪ يطور المهارات من أجل التحقيق والتحليل النقدي	▪ يصقل ويدير الهويات والعلاقات والشعور بالانتماء ▪ يشارك القيم والمسؤوليات على أساس حقوق الإنسان ▪ يطور المواقف لتقويم واحترام الاختلاف والتنوع	▪ يشرّع المهارات المناسبة والقيم والمعتقدات والمواقف ▪ يظهر المسؤولية الشخصية والاجتماعية لعالم سلمي ومستدام ▪ يطور الحافز والرغبة لرعاية الصالح العام

المواضيع

المعرفي	الاجتماعي العاطفي	السلوكي
▪ النظم والهياكل المحلية والوطنية والعالمية ▪ القضايا التي تؤثر في التفاعل والترابط بين المجتمعات على المستويات المحلية والوطنية والعالمية ▪ الافتراضات الكامنة وديناميكيات السلطة	▪ المستويات المختلفة للهوية ▪ المجتمعات المختلفة التي ينتمي إليها الناس وكيفية ترابطها ▪ الاختلاف واحترام التنوع	▪ الإجراءات التي يمكن اتخاذها بشكل فردي وجماعي ▪ السلوك المسؤول أخلاقياً ▪ الالتزام واتخاذ الإجراءات

الأهداف التعلمية بحسب العمر/المستوى التعليمي

التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي الأدنى (من 5 إلى 9 سنوات)	التعليم الابتدائي الأعلى (من 9 إلى 12 سنة)	التعليم الثانوي الأدنى (من 12 إلى 15 سنة)	التعليم الثانوي الأعلى (من 15 إلى 18 سنة وما فوق)

المصدر. اليونسكو (2015) التربية على المواطنة العالمية؛ مواضيع وأهداف تعلمية، ص 29، باريس، اليونسكو. متاح على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993_ara/PDF/232993ara.pdf.multi

رابعًا. مُقاربات تطبيق برامج التّعليم والتربية على المُواطنة العالميّة

ناقش تقرير اليونسكو للتربية على المُواطنة العالميّة[10] المقاربات الأكثر شيوعًا لتطبيق التربية على المُواطنة العالميّة في التعليم النّظامي وهي: عبر نطاق المدرسة، وعبر المناهج الدراسيّة، وكجُزء متكامل ضمن المواضيع المختلفة، أو كجزء منفصل، وكذلك كموضوع قائم بذاته ضمن المناهج التربويّة.

أ- عبر المناهج التربويّة

تهدف التربية على المُواطنة العالميّة إلى التعاون بين المعلّمين في مختلف التخصصات والاستفادة منه. في هذه السياقات، يمكن معالجة الموضوعات المتعلّقة بالتّربية على المُواطنة العالميّة في مختلف المواد التعليميّة. قد تبدو المقاربات عبر المناهج أشبه بتحدٍّ، ومن الصعب تنفيذها إذا لم يكن هناك التزام مسبق أو خبرة في هكذا أساليب عمل. ومع ذلك فإنها تستجيب لاحتياجات التعلّم الأعمق للمتعلّمين، وتعزّز التعاون بين كلٍّ من مجموعات المعلّمين والمتعلّمين.

ب- مُدمج ضمن بعض الموضوعات

في بعض البلدان، يتمّ دمج مخرجات التعلّم المرتبطة بالتربية على المُواطنة العالميّة مع مجموعة من الموضوعات. تُدَرّس التّربية على المُواطنة العالميّة في مُعظم الأحيان ضمن المواد التعليميّة المتداخلة (على سبيل المثال، التربية المدنيّة والدراسات الاجتماعيّة والدراسات البيئيّة والجغرافيا والتاريخ والتربية الدينية والعلوم والموسيقى والفنون). إذ بوسع الفنون، بما في ذلك الفنون البصريّة والموسيقى والأدب، بناء القدرة على التعبير عن الذّات وتنمية الشعور بالانتماء وتيسير الفهم والحوار مع أشخاص من ثقافات مختلفة، كما أنها تقوم بدورٍ محوريّ في تحقيق القضايا الاجتماعيّة وغيرها من القضايا وتحليلها ونقدها. وبوسع الرياضيات أيضًا أن توفّرٍ فرصة للمُتعلّمين كي يطوروا فهمهم لقضايا مثل العمل كفريق والتنوُّع والتّماسك الاجتماعيّ والإنصاف.

ج- موضوع قائم بذاته

الدورات المنفصلة هي الأقلّ شيوعًا، بالرغم من أنّه في بعض البلدان تُدَرّس جوانب التعُّلم المرتبطة بالتربية على المُواطنة العالميّة بشكل مُنفصل. فعلى سبيل المثال وفي جمهوريّة كوريا، أدخل منهج عام 2009 مادّة إلزاميَة بعنوان «الأنشطة التجريبيّة الخلّاقة» تهدف إلى تعزيز التعاون والإبداع وبناء الشخصيّة لدى المتعلّمين. ومع ذلك، فإنّ الأنشطة المستخدمة لتحقيق ذلك، ومنها على سبيل المثال المنظّمات الشبابيّة والعمل التطوعّي في المدرسة والمجتمع وحماية البيئة، هي مماثلة لتلك المرتبطة بمُقاربة المدرسة ككُلّ.

10 اليونسكو (2015) التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعلمية، ص 48–49. باريس، اليونسكو. متاح على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

د- ويمكن أيضًا تنفيذ التربية على المُواطنة العالميّة في التّعليم غير النظاميّ/غير الصفّي

على سبيل المثال، من خلال المبادرات التّي يقودها الشباب وائتلافات المنظّمات غير الحكوميّة والتعاون مع المؤسّسات التعليميّة الأخرى وعبر الإنترنت. ويمكن الأخذ بعين الاعتبار الشراكة بين المدارس والجهات الفاعلة في المُجتمع المدنيّ العاملة في القضايا العالميّة والمحليّة وإشراكها في الأنشطة المدرسيّة.

بالإضافة إلى ذلك، إن إحدَ التّحديات المنهجيّة في هذه الدراسة تمحور حول كيفيّة استشفاف عناصر المُواطنة العالميّة من مناهج دراسيّة أو تربويّة معنيّة في المقام الأول بدعم مفهوم المُواطنة الوطنيّة. وللتعامل مع هذا التحدي، لقد اعتمد فريق البحث مصطلحات المُواطنة العالميّة التي اندرجت تحت المجالات الثلاث السّالف ذكرها، والتي احتوتها أدبيّات منظمة اليونسكو، كوحدات للبحث، قام الباحثون باستشفافها من مُحتوى البرامج الوطنية التي تكاد لا تُنوّه عن مصطلح المُواطنة العالميّة صراحةً، وإنما تتلاقى مع بعض مفاهيمه مثل: قَبول الآخر، والتنوُّع، والتّعايش السلميّ، إلخ. هذا التحدي كان أقل وطأةً حين كان البحث متعلّقًا بعمل منظّمات دوليّة، وإلى حدّ ما في برامج مُنظّمات المُجتمع المدنيّ، بينما كان أكثر وضوحًا في المناهج الحُكوميّة التربويّة الّتي تُعنى بالمدارس.

وبناءً على ما سبق، واتّساقًا مع الأُطر الفكريّة ومُقاربات اليونسكو، قام فريق البحث بتصميم استمارة بحث شملت بيانات عن المؤسّسات التي تُعنى بتعليم المُواطنة العالميّة في العالم العربيّ، مُحتوى البرامج التعليميّة في المجالات المعرفيّة، الاجتماعيّة والسُّلوكيّة، أساليب التعلُّم، والمُمارسات المُبتكرة (نسخةٌ من الاستمارة مرفقةٌ في المُلحقات). كما تمَّ تقسيم فريق البحث لجمع بيانات عن تلك البرامج بناءً على توزيع جغرافيّ لضمان الحُصول على بيانات مُمثّلة لأقصى عدد من الدّول العربيّة.

تشمل القائمة الآتية معلومات عن عيّنة برامج/مناهج المُواطنة العالميّة (36) التي أُجري البحث عليها على نطاق ستّ عشرة دولة عربيّة. وقد اعتمد البحث بالدرجة الأولى على تقصّي البرامج والبيانات المتاحة عنها على الإنترنت، لذا يجب توخّي الحرص في اعتبار العيّنة ذات دلالةٍ تمثيليّةٍ بالمفهوم البحثيّ الكميّ:

جدولٌ إحصائيٌّ خاصٌّ بتقسيم أنواع المنظّمات والبرامج والبلدان المُختارة في العالم العربيّ

العدد الإجماليّ لعيّنات البحث: 36 استمارة				
أنواع المُنظّمات	حُكوميّة	مُجتمع مدني	دوليّة	المجموع
	21	9	6	36
أنواع البرامج/الوثائق المُختارة كعيّنة للبحث				
سياسات/برامج: 12	مناهج أو برامج دراسيّة: 14			
بناء قُدرات المُعلّمين/الأساتذة أو المُدرّبين: 13	برامج مُجتمعيّة: 10			
مُبادرات شبابيّة واسعة النّطاق: 6	غيرها من البرامج والأنشطة ذات الصّلة: 8			
عدد العيّنات المُختارة للبحث وفق نوع المنهج				
منهج مُواطنة عالميّة ضمن منهج مُواطنة محليّة	24			
منهج مُواطنة عالميّة كجُزء من منهج أوسع	6			
أُخرى (مهارات حياتيّة/حُقوق إنسان، إلخ)	6			

البلدان العربيّة التي شملتها عمليّة البحث					
مصر	السُّعوديّة	الأُردن	الإمارات	المغرب	
الجزائر	عُمان	الصُّومال	البحرين	ليبيا	
تُونس	سُوريا	لُبنان	العراق	اليمن	موريتانيا

وبالنّظر في دِلالات الأرقام الواردة في الجدول الإحصائيّ أعلاه، نجد أن المنظّمات/المؤسّسات الحُكوميّة جاءت في الصّدارة، وهو أمرٌ طبيعيٌّ انعكس في البند الآتي مُباشرةً بحيث أنّ المناهج والبرامج الدراسيّة هي أيضًا في الصّدارة لارتباط ورود ذلك من الجهات الحكوميّة المسؤولة في الأساس عن المنظومة التعليميّة في كُل دولة على حدة.

وبالنّظر إلى الواقع، ومن خلال البند الخاصّ بعدد العيّنات المُختارة وفق نوع المنهج ذي الصّلة بالمواطنة العالميّة، تمّ التأكيد على حقيقة أنّ عالمنا العربيّ غنيٌّ بنماذج للمواطنة المحليّة ممزوجة مع نماذج مواطنة عالميّة، غير أنّ ما أظهرته النتائج وفق الأرقام المنوّه عنها هو أنّ المناهج والبرامج والمُبادرات التي تتّصل بالمواطنة العالميّة الصِّرفة والتي تحمل على عاتقها مفاهيم تعزيز الأمن والسّلم الدوليّين من خلال إقامة حوار ناجع ومُستمرّ وفعّال بين الشُّعوب وبعضها البعض؛ هو ما نحتاج إلى تعزيزه في الفترة القادمة لكي تكون النسبة فيما بين مناهج/برامج المواطنة المحليّة والعالميّة مُتقاربة.

وأخيرًا، وكما يظهر في تعداد البلدان العربيّة التي استعنّا بنماذج منها في عمليّة البحث، والتي وصلت إلى ستّ عشرة دولة عربيّة، نستطيع القول بإننا قد حاولنا قراءة واقع المواطنة المحليّة والعالميّة في عالمنا العربيّ؛ من خلال عيّنة بحثيّة غطّت منطقة الخليج وشمال إفريقيا وحتّى القرن الإفريقي والهلال الخصيب.

خامسًا. منهجية تحليل المُحتوى

يشيع استخدام تحليل المُحتوى كمنهجيّة لتحليل بيانات النُّصوص بشتى أنواعها[11]، بما في ذلك أبحاث التّعليم والتّربية على المواطنة العالميّة. فقد تمّ استخدام تحليل المُحتوى بكثرة في دراسة المناهج والكتب الدراسيّة والسياسات[12]. كما تم اتباع النهجين النوعيّ والكمّي معًا لتحليل مُحتوى النُّصوص. وفي هذه الدراسة عن التعليم والتربية على المواطنة العالميّة في العالم العربيّ، اتّبعنا النهج الإجماليّ لتحليل المُحتوى النوعيّ، والّذي يتضمّن التعرّف على موضوعات رئيسة مُختارة في النُّصوص وتعديدها، ودراسة المفهوم المرتبط بالمصطلحات وسياقات استخدامها[13] وقبل شرح منهجيّة تحليل البيانات في هذه الدراسة، يجدر بنا التطرُّق إلى دراسات مُماثلة قامت باستخدام تحليل المُحتوى لدراسة تعليم المُواطنة بصفة عامةّ والعالميّة منها بصفةٍ خاصةّ.

قام آنجل (2014) باستخدام تحليل المُحتوى النوعيّ لدراسة تطوير تعليم المُواطنة في إسبانيا، وخصوصًا لدراسة المناهج والكُتب الدراسيّة المتعلّقة بتعليم المُواطنة العالميّة، وذلك عن طريق التعرُّف على موضوعات حُقوق الإنسان والمُواطنة المحليّة والعالميّة والتنوُّع الثقافيّ والتعايش. وعلى نحوٍ مُماثل، قام آنجل وفاندالنسكي وكانون (2016) باستخدام تحليل مُحتوى نوعيّ لدراسة كيفيّة صياغة مفهوم التّعليم من أجل المُواطنة وتطبيقه عمليًا في السّياسة التّعليميّة الأمريكيّة لأربع مُقاطعات مُستهدفة. في ذاك البحث تمّ استخدام التحليل لتقييم أوراق رسميّة تتضمّن مُصطلحات مُتعلّقة بالدّراسة، ومنها التعليم العالميّ وكفايات القرن الواحد والعشرين والمُواطنة العالميّة والكفاءة العالميّة، كما قام التحليل بدراسة تفاصيل المُحتوى وسياقات هذه الأوراق الرسميّة.

وقام موون وكوو (2011)[14] باستخدام تحليل مُحتوى مُختلِط المنهجيّة من أجل فحص التوجُّهات العامّة لتعليم المُواطنة على مرّ الزمن بصورة منظّمة، ولإظهار تفاصيله وسياقاته. فقد قام تحليلهما بتقييم التغيُّرات في تعليم المُواطنة في كوريا الجنوبيّة عن طريق دراسة الكلمات الرئيسة أو المفاتيح في كتب الدراسات الاجتماعيّة والأخلاقيّة المدرسيّة المنشورة بين 1954 و2007. وبالإضافة إلى ذلك، قاما بإجراء مُقابلات مع عدد من المُمثّلين المحليين لمعرفة كيف بدأ التركيز على المُواطنة العالميّة في مناهج كوريا الجنوبية.

[11] Hsieh, HF., & Shannon, S.E. 2015. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Journal, 15 (9). https://www.doi.org/10.1177/1049732305276687

[12] Engel, L.C. 2014. Global citizenship and national (re)formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. Education, Citizenship and Social Justice, 9 (3). https://www.doi.org/10.1177/1746197914545927

Engel, L.C., Fundalinski, J., & Cannon, T. 2016. Global Citizenship Education at a Local Level: A Comparative Analysis of Four U.S. Urban Districts. Revista Española de Educación Comparada, 28, 23-51, https://www.doi.org/10.5944/reec.28.2016.17095

[13] Hsieh, HF., & Shannon, S.E. 2015. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Journal, 15 (9). https://www.doi.org/10.1177/1049732305276687

[14] Moon, R.J. & Koo, JW. 2011. Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics .Textbooks in the Republic of Korea. Comparative Education Review, 55 (4), 574-599 https://www.doi.org/10.1086/660796

وتُظهِر الدراسات السابق ذكرها أنه عادة يتمّ استخدام المنهج النوعيّ لتحليل المُحتوى، وذلك لرصد تفاصيل البيانات وفهم المفاهيم المرتبطة بالمصطلحات الرئيسة والسياقات التي تظهر فيها هذه المصطلحات، بدلًا من الوقوف فقط عند عَدّ مدى تكرار هذه المصطلحات وورودها. وهنا، يجب إلى حدٍّ كبيرٍ تقييم المُصطلحات المتعلّقة بتعليم المُواطنة العالميّة المُدمجة في النُّصوص وسياقاتها. ولكن يجب أيضًا دراسة فاعليّة التطبيقات العمليّة، حيث أنّ هناك دائمًا فجوة بين ما يَرِدُ في النُّصوص وما يحدث في التطبيق[15] ونجد مثال على ذلك في تقييم داينز ورايلي (2012)[16] لتأثير مناهج تعليم المواطنة العالميّة في المراحل الابتدائيّة وما بعد الابتدائيّة على فهم وتصوّر المتعلّمين للمُواطنة العالميّة، وذلك عن طريق مجموعات النّقاش المركّزة والمُقابلات.

وقد انتهج فريق البحث أسلوب تحليل المُحتوى لتحليل بيانات كُل برنامج وفقًا للاستمارة. كما قام رئيس فريق البحث بتدريب أعضاء الفريق على كيفيّة تكييف البيانات ووصفها بأسلوب مُتّسق، كما قام بمُراجعة كُل استمارة على حدة مع الباحث/ة المعنيّ كمُراجع ثانٍ للتأكُّد من وحدة واتساق أساليب جمع البيانات وتوثيقها بين الباحثين كلّهم. وقد اعتمد فريق البحث على مناهج التّربية المدنيّة بشتّى مُسمّياتها (التّربية الوطنيّة، التّربية الأخلاقيّة، إلخ) لجمع بيانات عن البرامج التعليميّة الحُكوميّة في المدارس ومؤسّسات التعليم الرسميّ في الدول المُختارة، بينما اعتمد البحث على وثائق البرامج وتقاريرها التي تُديرها منظّمات دوليّة أو منظّمات المجتمع الدوليّ.

وبالإضافة إلى جمع بيانات عن برامج التّعليم والتّربية على المُواطنة العالميّة في العالم العربيّ؛ فقد قام فريق البحث بجمع ستّة تقارير تقييميّة لبرامج عن المُواطنة العالميّة في العالم العربيّ، وستّة نماذج دوليّة لتعليم المُواطنة العالميّة؛ تشتمل هذه الدراسة على مُلخّصات لتلك التّقارير التقييميّة والنماذج الدوليّة مع تنويه بكيفيّة الاستفادة منها في تطوير مناهج تعليم المُواطنة العالميّة وأساليبها في عالمنا العربيّ.

جديرٌ بالذّكر أننا لجأنا إلى استخدام «تعليم المواطنة العالميّة» تارةً، و«التّربية على المواطنة العالميّة» تارةً أُخرى. وفي بعض الأحيان، جمعنا بينهما «التّعليم والتربية على المُواطنة العالميّة» وذلك استنادًا إلى طبيعة المناهج والبرامج والوثائق العديدة التي غطّتها الدّراسة.

لم يساعد النّهج المُتّبع في جمع المعلومات من مناطق عربيّة عديدة فقط في الحُصول على كمٍّ وافرٍ من المعلومات بل أيضًا في تسليط الضّوء على النماذج المُضيئة؛ وهو ما سيتمّ الإشارة إليه تفصيلًا، بالإضافة إلى الوقوف على أهمّ التوصيّات التي استجلتها عمليّة البحث، والّتي تهدف في المقام الأوّل إلى تعزيز ورفع كفاءة كُل أساليب تعليم المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ بغض النّظر عن أُسلوب التّعليم المُتّبع وعن الجهة المُنفّذة له وعن المُستهدفين منه.

15 Moon, R.J. & Koo, JW. 2011. Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. Comparative Education Review, 55 (4), 574-599. https://www.doi.org/10.1086/660796

16 Niens, U., & Reilly, J. 2012. Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences, Comparative Education, 48 (1), 103-118, https://www.doi.org/10.1080/03050068.2011.637766





الفصل الثّاني

نتائج البحث في العالم العربي



صُمّمت الاستمارة البحثيّة وفق خمسة أعمدة رئيسة ارتكزت عليها في مُختلف العيّنات المبحوثة والبلدان التي شملتها عمليّة البحث، بحيث تستجلي عمليّة البحث الممارسات المميّزة من هذه البلدان من خلال أقرب نقطة مُمكنة في توصيف كُل بند على حدة. وتصنيفه وهي على النّحو الآتي:

- قسم المعرفة
- قسم المجال الاجتماعيّ/العاطفيّ
- قسم المهارات
- قسم الأساليب التعليميّة المُتّبعة
- قسم المُمارسات المُبتكرة

أولاً. تحليل العناصر الواردة بقسم المعرفة

وفيه غطّت الاستمارة كُلّ العناصر اللّازمة في هذا الجانب؛ ومنها اكتساب المعرفة والفهم والتفكير في القضايا العالميّة والإقليميّة والوطنيّة، وفهم ضرورة الاعتماد المُتبادَل بين الدُّول والشُّعوب، والثقافة المدنيّة ومفاهيم المواطنة والديمقراطيّة والعولمة، إلخ.

الجدول المُبيّن أدناه يُظهر عدد مرّات وُرود كُل عنصر على حدة ضمن عيّنة البحث المُختارة (36 استمارة من 16 بلدًا عربيًّا) التي هي إمّا وثيقة أو برنامجًا أو منهجًا دراسيًّا، إلخ، وذلك وفق تصنيف المُنظّمات/المُؤسّسات بين حُكوميّة ومُجتمع مدنيّ ودوليّة، لما في ذلك من دِلالات:

العناصر بحسب قسم المعرفة	مرّات ورودها وفق نوع المنظّمات/المؤسّسات			
	حُكوميّة	مُجتمع مدني	دوليّة	المجموع
اكتساب المعرفة والفهم والتفكير في القضايا العالميّة والإقليميّة والوطنيّة	15	10	4	29
فهم ضرورة الاعتماد المُتبادل بين الدُّول والشُّعوب	13	7	3	23
حُقوق الإنسان/الكرامة الإنسانيّة	15	11	2	28
ثقافة مدنيّة	14	10	5	29
مفهوم المُواطنة	12	11	4	27
مفهوم الديمقراطيّة	9	3	0	11
قيم العدالة والمُساواة الاجتماعيّة	14	9	3	26
التنوُّع	17	10	1	28
العولمة	9	7	2	18
الاعتماد المُتبادَل	10	4	3	17
التنمية المُستدامة	10	8	5	23
أهميّة السّلام وحلّ النّزاعات	9	8	3	21
الوقاية من التطرُّف العنيف	10	8	1	19


الاعتماد المُتبادل بين الحُكومات والدُّول بصفة عامّة وبين الشّعوب، وأن تقوم الشّعوب فيما بينها بأدوار فاعلة في حدود ما تملك من إمكانات أمرٌ لا غنى عنه في سبيل تكريس مفهوم المواطنة بشقّيه المحلّي والعالميّ؛ وهو ما تلمّسنا خُطاه في عدد من العيّنات البحثيّة.

أ- اكتساب المعرفة والفهم والتفكير في القضايا العالميّة والإقليميّة والوطنيّة

أظهرت العيّنات المبحوثة أنَّ وُرود بند المعرفة والفهم والتفكير في القضايا الفاعلة محليًّا ودوليًّا يقع من الناحية العدديّة ضمن الفئة الأُولى للتجارب المُتميّزة في عالمنا العربيّ (29 استمارة من أصل 36 استمارة) حيث جاء التعبير عنه بأشكال مُختلفة من بينها الأدلّة التدريبيّة والمواد التعليميّة وحتّى أهداف مؤسّسات المُجتمع المدنيّ وخُطط وسياسات وزارات التّربية والتعليم في عدّة بلدان عربيّة.

وقد ركّزت عيّنات البحث على عدة مفاهيم مثل تزويد الشّباب بالمعارف والتّفكير في المُشكلات المحليّة والإقليميّة ومحاولة الوصول لحلول ناجعة لها، فضلًا عن التعريف بالمنظّمات والمؤسّسات الدوليّة ومدى الدور المحوريّ الذي تقوم به التربية على المواطنة العالميّة وغيرها:

ففي الأُردن، عنَى مشروع أندية الحوار والتطوع بتزويد الشباب بالمعارف والكفايات اللازمة ليصبحوا شركاء فاعلين في صناعة القرار وبناء المستقبل من خلال تعزيز القيم والممارسات المدنيّة لديهم. كما سعى المشروع إلى فتح قنوات للتفكير والنقاش والتباحث بين مُكوّنات المُجتمع المُختلفة في إطار مؤسّسي لتطوير آليّات جديدة مؤثّرة في الشباب قائمة على أساس الانسجام في المضامين والممارسات التي تُقدِّم لهم سواء في البيت أو المدرسة أو المجتمع[17]. كما اقترح دليل جائزة المدرسة الدوليّة والمُطبّق من قِبل المجلس الثقافيّ البريطانيّ في عدّة بلدان منها مصر؛ اقترح على المتعلّمين أن يقوموا بالتّفكير في جانب مُعيّن في بلدهم يعتقدون أنّ الأشخاص في البلدان الأُخرى يجهلونه و/أو لا يفهمونه بالشكل الصحيح، والتفكير في كيفيّة شرح هذا الجانب للمتعلّم في المدرسة الشّريكة[18].

أمّا في برنامج المواطنة الفاعلة بالمجلس الثقافيّ البريطانيّ بمكتب ليبيا، فقد أظهرت عمليّة البحث أنشطة واسعة في هذا الجانب، منها ما أورده دليل المُيسّر حول النشاط الذي يقوم فيه المُشاركون بتحديد مُشكلة مجتمعية يُريدون مُعالجتها، ثم يعرّفون بها ويحدّدون أسبابها والمُتضررين منها، وكيفيّة تحويلها إلى هدف مُحدّد يُمكن التخطيط من أجل الوصول إليه[19]. وفي تونس؛ أكّد دليل مُنشّطي نوادي التّربية المدنيّة أن فتح فضاءات نوادي التّربية المدنيّة تمثّل الفرصة السانحة التي لا مجال للتفريط فيها من أجل افتكاك الاعتراف والمكانة التي تليق بمادة التربية المدنيّة الفعّالة في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة والمدرسيّة[20].

17 مشروع: أندية الحوار والتطوُّع المدرسية، الأردن: https://www.kafd.jo/ProjectsPrev.aspx

18 المجلس الثقافي البريطاني في مصر. كتاب إرشادات جائزة المدرسة الدولية، مصر، ص 12. متاح على الرابط التالي:
https://www.britishcouncil.org.eg/programmes/education/connecting-classrooms/international-school-award

19 برنامج المواطنة الفاعلة، المجلس الثقافي البريطاني، ليبيا. دليل المُيسّر ص 182–183. متاح على الرابط التالي:
https://www.britishcouncil.ly/programmes/society/active-citizens

20 الجمعية التونسية للتربية المدنية وبرنامج دعم المجتمع المدني (2018) دليل مُنشّطي نوادي التربية المدنية، تونس، ص 9. متاح على الرابط التالي: /https://issuu.com/cecltms/docs.

وفي موريتانيا، تمّ التأكيد على أنّ الهدف من الدليل التدريبيّ: المواطنة وحُقوق الإنسان، هو اكتساب المعرفة والفهم والتفكير في القضايا العالميّة ومنها المواطنة؛ بحيث يكون الدليل أداةً في متناول المُربّي وموجّه النشاط والمُدرّب والمعلّم المشاركين في أنشطة تعليميّة وتربويّة، بحيث يستطيعون استخدامه والاستفادة منه لكي يتسنّى لهم إيقاظ الاهتمام وحبّ الاستطلاع لدى الشباب الموريتاني بشأن المقصود بمصطلح «المواطن» والعيش في دولة قانون، والعمل من أجل تحقيق الصّالح العام. فضلاً عن النّظر إلى تعليم المواطنة وحقوق الإنسان بصفة عامة وفي موريتانيا بصفة خاصّة باعتباره عاملًا رئيسًا لتبنّي الشباب المُثُل الّتي تنطوي عليها الحُقوق والحُريّات الّتي تقوم عليها الدُّول[21].

وأخيرًا، وفي مناهج الجزائر الدراسيّة وبالتحديد مادة التّربية المدنيّة؛ فلم يغفل منهج السنة الثالثة من التعليم المتوسّط من الإشارة في هذا الجانب إلى أهميّة التعريف بالمنظّمات الإقليميّة والدوليّة ذات الطابع الثقافيّ والإنسانيّ (اليونسكو واليونيسف) والتّذكير بمهامها وصلاحيّاتها[22].

ب- فهم ضرورة الاعتماد المُتبادل بين الدُّول والشُّعوب

الاعتماد المُتبادل بين الحُكومات والدُّول بصفة عامّة وبين الشُّعوب، وأن تقوم الشُّعوب فيما بينها بأدوار فاعلة في حدود ما تملك من إمكانات أمرٌ لا غنى عنه في سبيل تكريس مفهوم المواطنة بشقّيه المحلّيّ والعالميّ؛ وهو ما تلمّسنا خُطاه في عدد من العيّنات البحثيّة (23 استمارة من أصل 36 استمارة) سواءً فيما يخص رسم السياسات وتنفيذها لتحقيق العدالة الاجتماعيّة، أو تأثير الثقافات على بعضها البعض وحتّى إيكال دور فاعل ومحوريّ للشعوب بجانب الحكومات بحيث يكون لهم دور جاد في تعزيز المواطنة محليًّا وعالميًّا. ومن أمثلة ذلك رؤية جمعيّة الأمل العراقيّة والمتمثّلة في ضرورة وجود حركة مُجتمع مدنيّ شريكة في رسم السياسات وتنفيذها لتحقيق العدالة الاجتماعيّة، وذلك جنبًا إلى جنب مع الخُطط والسياسات التي تُقرّرها الدول بصفة عامّة والعراق بصفة خاصّة في هذا الجانب[23] تماشيًا مع مفهوم الاعتماد المُتبادل بين الدُّول والشُّعوب.

هذا من الجانب النّظري؛ أمّا من الناحية العمليّة فقد أظهرت العيّنات البحثيّة نواحٍ أُخرى لافتة للنّظر، ومنها مُبادرة «نحنا لبعض» التّابعة لمُنتدى التنمية والثقافة والحوار بلُبنان والتي أقيمت في دار الكرامة للمُسنّين والعجزة، بهدف الرغبة في تخفيف ألم مَن قست عليهم الحياة ونسوا معنى الفرح. وبالفعل، استطاع الفريق المُبادر وفي وقت قصير رسم بسمة صادقة على وجوه نُزلاء الدار، خلال زيارة ليوم واحد تضمّنت وجبة غداء صنعتها أُمّهات بعض المتطوّعات في المبادرة، ووزّعوا عليهم الهدايا، فضلًا عن حفل تخلّلته فقرات فنيّة وترفيهيّة. الأمر الذي جعل النُّزلاء يُعربون عن تقديرهم لهذه اللّفتة، بعدما وجدوا أنفسهم مهجورين بسبب ظروف الحياة القاسية أو حالات أُسريّة مؤلمة[24]. وفي السّياق نفسه، كشفت عيّنات بحثيّة أُخرى مثل برنامج المواطنة الفاعلة التّابع للمجلس الثقافيّ البريطانيّ بليبيا عن إقامة نشاطٍ عن تأثير الثّقافات المُختلفة على بعضها البعض من خلال استعراض إضافات تلك الثّقافات للبشريّة[25]. وهو ما كرّست مُنظّمة سُوليّا عملها عليه في مُختلف ما تقوم به من برامج وبخاصّةٍ مشروع «ميادين النّقاش العامّة» والّذي يستهدف العمل

[21] اليونسكو (2015) تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا، ص 5. متاح على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234424_ara

[22] وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية الجزائريّة، منهج السنة الثّالثة من التعليم المتوسّط، ص 9. متاح على الرابط التالي: https://bit.ly/3SWt3TS

[23] نموذج جمعية الأمل العراقيّة في بث روح المواطنة: https://iraqi-alamal.org

[24] برنامج المُواطنة وحُقوق الإنسان بمُنتدى التنمية والثقافة والحوار، لبنان: http://www.fdcd.org/events-details.php?id=184#

[25] برنامج المواطنة الفاعلة، المجلس الثقافي البريطاني، ليبيا. دليل المُيسّر ص 68.

بشكلٍ مُباشر مع الجامعات ومُنظّمات المُجتمع المدنّي في عدد من البلدان لاختيار مُشاركين فاعلين وتطبيق ما ينتج في الحوار المُجتمعيّ من مفاهيم هامّة متعلّقة بمُجتمعاتهم ودولهم بشكلٍ يُساعدهم على اكتساب مهارات سيطبقونها على الصعيدين المُجتمعيّ والعالميّ[26].

ج- حُقوق الإنسان/الكرامة الإنسانيّة

اعتنت الغالبيّة العُظمى (28 استمارة من أصل 36 استمارة) للعيّنة البحثيّة بحُقوق الإنسان والكرامة الإنسانيّة في مُختلف ما تُقدّمه من أنشطة ودورات تدريبيّة وورش عمل فيما يخصّ مؤسّسات المُجتمع المدنيّ، أو فيما يخصّ رسم السياسات كما المقرّرات الدراسيّة في مُختلف المراحل التعليميّة بالنسبة للمؤسّسات الحكوميّة ووزارة التّربية والتعليم منها على وجه الخُصوص. حتّى ولو لم يعدُّوها ضمن المحاور الأساسيّة في المواطنة العالميّة غير أنهم أكثروا من الإشارة إليها نظريًا وعمليًا كما يتضح من الأمثلة الآتية:

ففي **البحرين**؛ انبثق مشروع دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة في المدارس الحُكوميّة ضمن سياسة الوزارة ولما توليه من اهتمام فيما يخص تطوير مناهج تربويّة تكفل حقوق ذوي الاحتياجات الخاصّة في التعلّم، لذا قامت بتوفير مُدرّسين مؤهّلين في المدارس لهم القدرة على حُضور دورات في التنمية المهنيّة لتحسين أداء المتعلّمين ذوي الإعاقة، وتطوير السياسات الّتي ترتكز على تحسين عمليّات الالتحاق والمشاركة والتحصيل العلميّ للمتعلّمين ذوي الإعاقة، وأيضًا توفير برامج أكاديميّة إثرائيّة وعلاجيّة ونمائيّة وإرشاديّة) تتناسب واحتياجات المتعلّمين ذوي الإعاقة[27] للتأكيد على مفهوم الكرامة الإنسانيّة لهم وحُقوق الإنسان. وفي الجزائر، تبنّت وزارة التربية والتعليم عن طريق مادّة التّربية المدنيّة هذا الجانب من خلال إشراك المُتعلّم في نشاط أو إحياء مُناسبة خاصّة بحُقوق الإنسان، وتقمُّص دور ناشط حقوقيّ يُدافع عن حقوق الأطفال[28].

أمّا في **العراق** وفي المشروع الخاصّ بإعادة النّازحين المُتسرّبين من التعليم للدراسة من جديد، فقد روعيت الكرامة الإنسانية للمتعلّمين والمتعلّمات النازحين بغض النّظر عن تبعيّتهم إلى حُكومة بغداد أو إلى حُكومة إقليم كُردستان العراق[29]، الأمر الذي كرَّس وعزّز من مفهوم الكرامة الإنسانيّة وحُقوق الإنسان في العراق بغض النّظر عن تبعيّته الإداريّة. وفي العراق أيضًا لكن في سياقٍ آخرٍ مُتّصل، تمّ إعداد عدّة نماذج تدريبيّة ذات صلة بتعزيز مفهوم الكرامة الإنسانيّة وحقوق الإنسان من قِبل جمعيّة الأمل، كان من بينها «دليل تدريبيّ حول حقوق الإنسان» والّذي أُعدت فقراته من قبل مجموعة من الخبراء والباحثين والمختصين والمدربين المختصين بحقوق الإنسان بهدف توفير دليل مرجعي للمُدرّبين والمُحاضرين في مجال حقوق الإنسان، يُساعدهم على إعداد برامجهم التدريبيّة مُستقبلًا، وقامت جمعيّة الأمل العراقيّة في هذا الصّدد بتجميع الفقرات وتبويبها بشكلٍ علميٍّ وتدقيق الصّياغة واللّغة من دون الدخول في صلب الموضوع[30].

26 تقرير تقييم برنامج سُوليّا «ميادين النّقاش العامّة» ص 3.

27 مشروع دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة في المدارس الحُكوميّة البحرينيّة. متاح على الرابط التالي: http://www.moe.gov.bh/Projects.aspx

28 وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية بالجزائر، منهج السّنة الرابعة [تعليم مُتوسّط 4 سنوات] ص 7. متاح على الرابط التالي: https://bit.ly/3SWt3TS

29 مشروع جمعيّة الأمل العراقيّة «علم طفلاً» الخاص بإعادة النازحين المُتسرّبين من التعليم إلى الدراسة من جديد. متاح على الرابط التالي: https://iraqi-alamal.org/?p=2038

30 جمعيّة الأمل العراقيّة (2017) دليل تدريبي حول حقوق الإنسان. متاح على الرابط التالي: https://iraqi-alamal.org/?p=2757

د- ثقافة مدنيّة

يحتلّ نشر الثقافة المدنيّة مرتبةً هي الأعلى في سُلّم تعزيز المواطنة في بلداننا العربيّة وتكريسها بحسب ما أوضحته العيّنات البحثيّة (29 استمارة من أصل 36 استمارة) وهو ما تبنّته مُختلف البرامج والمناهج والسياسات بعدّة أشكال كان من بينها المناهج التعليميّة ورسم السياسات وحتّى المُبادرات الشبابيّة واسعة النطاق فضلًا عن البرامج المجتمعيّة:

ففي **الإمارات** ومن خلال مادّة التربية المدنيّة؛ أُشير إلى أنه سواءً وُلِدَ المتعلّم في دولة الإمارات أو انتقل للعيش فيها مع عائلته، فإنّه يجب أن يتمكّن من فهم أساسيّات نشأة الدولة وطريقة الحُكم فيها. حيث تُركز دروس التّربية المدنيّة على تطوير معرفة المتعلّم وإلمامه بحقوقه وواجباته كمواطن أو كمُقيم فيها كونه عضوًا في المُجتمع من دون فرقٍ. يتمّ تعليم ذلك من الصّف الخامس وصولًا إلى الصّف الحادي عشر، ويغطّي المنهج مجموعةً من الموضوعات التي تركز على المواطنة بمختلف جوانبها[31].

وكذلك الوثيقة الوطنيّة للتربية على العيش معًا في ظلّ المواطنة الحاضنة للتنوُّع الدينيّ والتابعة لمؤسّسة أديان بلبنان، والنّاصّة على أنّ التّربية على العيش معًا في لبنان تأتي كجواب طبيعيّ وحتميّ على القواعد الميثاقيّة والدُّستوريّة المؤسِّسة للكيان الوطنيّ بالانسجام مع المواثيق الدوليّة والقيم الروحيّة المُعزِّزة للتنمية البشريّة والحضارة الإنسانيّة. وهي تزوّد أيضًا الأجيال الشابة بالقدرة على العيش في سياق العولمة والاختلاط المتنامي بين الشعوب والتفاعل فيما بينها. وبناءً على ما تقدم، تظهر أهميّة التّربية على العيش المُشترك وتتعدّى قضيّتها مسألة تعميم الثقافة الدينيّة العامّة من جهة أو مقاربة التّربية على المواطنة من زاوية فرديّة وحقوقيّة منعزلة عن هذا الواقع اللّبناني من جهةٍ أُخرى[32].

وفي **موريتانيا**، تألّف دليل المواطنة وحُقوق الإنسان من 20 بحث موضوعيّ يعرض معلوماتٍ عن الاتّفاقيات والمعايير الدوليّة المتعلّقة بمجالي الديمقراطية وحقوق الإنسان، بما في ذلك عرض السياق الصحيح للأُطر القانونيّة الوطنيّة، وطرح أسئلة رئيسة يُراد استكشافها مع الشباب، فضلًا عن تدريبات تفاعليّة ومراجع من أجل التعمُّق في البحث والتوثيق بشأن المواضيع المُعالَجة. ولعلّ الهدف من ذلك هو تمكُّن الشباب الموريتاني بمساعدة المُدربين وموجّهي الأنشطة والتدريبات من التعمُّق في مستوى معارفهم المتعلّقة بقيم المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان، ووضع هذه المعارف في منظورها الصحيح، وذلك عن طريق التراوُح المستمرّ بين المُثُل العُليا العالميّة من ناحية والسياق السياسيّ والاجتماعيّ والثقافيّ والبيئيّ الّذي يعيش الشباب في ظلّه من ناحيةٍ أُخرى[33].

وفي الإطار ذاته لكن بصورةٍ مُغايرة، وجدنا حملة «تاكسي الثّقافة، معًا نحو مُجتمع قارئ» بالأُردن الّتي تهدف إلى رفع مُستوى القُراء في المُجتمع الأردني من خلال تعريفهم بأهميّة القراءة، والمساهمة في إطلاعهم على مجموعة من الكُتب والمجلاّت والصُّحف والبحوث وغيرها من المواد المعرفيّة المقروءة، لتحفيزهم على القراءة ورفع المستوى المعرفيّ لدى المُجتمع المحلّي[34].

31 برنامج التربية الأخلاقيّة بالإمارات، ركائز البرنامج: https://moraleducation.ae/ar/what-is-moral-education/

32 مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 2. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

33 اليونسكو (2015) تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا، ص 6.

34 مشروع تاكسي الثقافة بمبادرة مركز حكاية لتنمية المجتمع المدني، متاح على الرابط التالي: https://bit.ly/3Clf6Zk



«أُحيِّيْ كُل إنسانٍ وأرجو الخير للكُلّ، أُعامِلُهُم بإحسانٍ وأعلَمُ أنّهم أهلي، إذا اختلفت مذاهبنا فأُمُّ الكُلِّ حواءُ، تجمعنا مناسبنا وآباءٌ أحبّاءُ».

هـ - مفهوم المُواطنة

ضمّت العديد من العيّنات البحثيّة (27 استمارة من أصل 36 استمارة) تعريفًا فأكثر لمفهوم المواطنة، سواءً في إطاره النّظري ضمن مناهج تعليميّة أو العمليّ ضمن برنامج مُجتمعيّ أو من خلال نشاط معيّن ضمن التعليم غير الرسميّ كما سيرد، وحتّى عن طريق الرسم على جدران قاعات الدَّرس، إلخ.

ففي **الجزائر** ومن خلال مادة التربية المدنيّة، وردت جملة من المفاهيم الأساسية للتربية على المواطنة كالهُويّة، الانتماء، الحقوق والواجبات، قواعد الحياة الديمقراطيّة، المؤسّسات الإقليميّة والدوليّة ذات الطابع العلميّ والثقافيّ والإنسانيّ[35]. وهو ما طبّقه مشروع أندية الحوار والتطوُّع المدرسيّة بالأُردن، بوسيلة عملية ومُتفرّدة في تعريف الطُّلاب بالمواطنة من خلال الرسم على جدران قاعات الدرس، ومنها: رسم «قلب كبير بألوان علم الأردن» على الجدران ليكون دلالةً ظاهرة على أن المواطنين جميعهم في القلب، لا تمييز بينهم. وأيضًا رسم «يدان ممدودتان ومُتكاتفتان بألوان العلم الأردني ومعهما مقولة: كلّنا الأردن» للتأكيد على مفهوم المواطنة القائمة على عدم التمييز بين المواطنين، وأن جميعهم عونٌ لبعضهم[36].

طُبّق الأمر نفسه لكن بصورةٍ مُغايرةٍ عبر الشُّروط الخاصّة بمنح جائزة المدرسة الدوليّة من قِبل المجلس الثقافيّ البريطانيّ بمصر. وكان من بين هذه الشروط أن يُعالج المُدرّسون والمتعلّمون موضوعات عالميّة، وذلك من خلال المشاركة في مُبادرات اجتماعيّة حول موضوع عالميّ ومن خلال دمج المعلّمين لمواضيع المواطنة العالميّة في المناهج[37]. وأيضًا من خلال تجربة مدرسة أم كلثوم الإعداديّة للبنات ضمن مشروع «المواطنة وحُقوق الإنسان» التابع لوزارة التّربية والتعليم البحرينيّة، والمتمثّل في تأليف الأناشيد الوطنيّة المعبّرة، وتدريب المتعلّمات على حفظها وأدائها، ومنها نشيد: «محبّة الناس والوطن» ومن كلماتها «أُحيِّيّ كُل إنسانٍ وأرجو الخير للكُلِّ، أُعامِلُهُم بإحسانٍ وأعلَمُ أنّهم أهلي، إذا اختلفت مذاهبنا فأُمُّ الكُلِّ حواءُ، تجمعنا مناسبنا وآباءٌ أحبّاءُ»[38].

وفي **العراق**، ركّز مشروع «ادعم طفلًا» على مفهوم المواطنة بصورة عمليّة من خلال نشر مجموعة من فرق عمل المشروع وقيامها بجمع المعلومات وتسجيل المتعلّمين النّازحين من المُحافظات التي تُعاني من النزاع المسلّح، والقيام بحملة توعية عبر نشر إعلانات تدعو إلى تسجيل المزيد منهم عملًا بمفهوم المواطنة. وقد نُفِّذ المشروع على أراضي إقليم كُردستان العراق، وضمّ المتعلّمين والمتعلّمات من سائر المُحافظات التي تُعاني من النّزاع حتّى تلك غير الواقعة في النطاق الكُردي والتّابعة رسميًّا لحُكومة بغداد[39].

35 وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية الجزائريّة، منهج السّنة الثانية للتّعليم المتوسّط، ص 6.

36 مشروع أندية الحوار والتطوع المدرسية بالأردن: https://www.kafd.jo/ProjectsPrev.aspx

37 المجلس الثقافي البريطاني في مصر. كتاب إرشادات جائزة المدرسة الدولية، مصر، ص 5 و11. متاح على الرابط التالي: https://www.britishcouncil.org.eg/programmes/education/connecting-classrooms/international-school-award

38 وزير التربية والتعليم البحريني مؤكّدًا على نجاح المرحلة التجريبيّة لمشروع المواطنة وحُقوق الإنسان ومثمّنًا للجهود المبذولة: http://www.alwasatnews.com/news/1118975.html

39 مشروع جمعيّة الأمل العراقيّة «علّم طفلاً». الخاص بإعادة النازحين المُتسرّبين من التعليم إلى الدراسة من جديد. https://iraqi-alamal.org/?p=2038

وفي موريتانيا، توزّعت المباحث العشرون لدليل المواطنة والحوار التّدريبي على مجموعتين رئيستين: الأُولى تخصّ المبادئ والمفاهيم الأساسيّة للمواطنة والديمقراطيّة وحقوق الإنسان، والثانية تخصّ القضايا المرتبطة بإقامة مُجتمع ديمقراطيّ. وقد صُمّم هيكل كُل مبحث ليضمّ ثلاثة فصول: الإطار القانونيّ العالميّ والإطار المرجعيّ الدوليّ للمواطنة وغيرها، والسياق الوطنيّ الموريتاني من حيث صلته بالإطار القانونيّ العالميّ، وأخيرًا تدريبات عمليّة لتحفيز مشاركة الشباب بصورة فعّالة[40].

و- مفهوم الديمقراطيّة

احتلّ البند الخاص بمفهوم الديمقراطيّة في تجاربنا العربيّة المُختلفة حول قضيّة المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ مرتبةً هي الأقلّ من بين البنود الخاصّة بركن المعرفة كلّها (11 استمارة فقط من أصل 36 أي ثلث العدد الكلّي ليس أكثر). وبالرغم من ذلك كانت هناك إشارات جديرة بالذّكر في العديد من المُقرّرات الدراسيّة والسياسات الأُخرى التي اعتنت بهذا الجانب ومنها:

منهج السّنة الثانية لمادّة التّربية المدنيّة بالجزائر، والذي حاول إبراز علاقة الدُّستور بالحياة الديمقراطيّة في تسيير مؤسّسات الدّولة[41]. والأمر نفسه في دليل تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان بالمغرب، وتأكيده على حُقوق المُتقاضين في الوصول إلى العدالة باعتبارها أحد الأُسس الديمقراطيّة[42]. وأيضًا في مادّة التّربية المدنيّة الليبيّة، حيث تم التطرّق إلى مفهوم الحُريّة بصفة عامّة وماهيّة الحُريّة المسؤولة على وجه التّحديد[43].

وفي المُبادرات والبرامج الشبابيّة، تطوّر برنامج شباب ديمقراطي[44] بالأُردن، يُضيف إلى هذا الجانب ويُتيح الفرصة أمام الشباب والشابات في مُحافظات المملكة الأردنيّة الهاشميّة لمُتابعة حصص أكاديميّة وورش عمل لبناء المهارات في مجالات الديمقراطيّة والإعلام.

كان لافتًا للنّظر قدر الاهتمام الذي أولاه دليل المُواطنة وحُقوق الإنسان التّدريبي لشباب موريتانيا لمسألة الديمقراطيّة، حيث غطّاها بطول الجزئين الرئيسين للدليل، وفيما لا يقل عن عشرة مباحث كاملة بصورة لم نرَ لها مثيلاً في كُل ما وقعت أعيننا عليه من عيّنات بحثيّة في نطاق عالمنا العربيّ. كان من بين هذه الموضوعات ما يلي:
الديمقراطيّة والسُّلطات الضّابطة، دولة القانون والمجتمع الديمقراطيّ، الديمقراطيّة والتّداول السّلمي للسُّلطة، الديمقراطيّة والآلية الانتخابيّة، الديمقراطيّة واستقلال القضاء، الديمقراطيّة والمُجتمع المدنيّ، الديمقراطيّة والدين، الديمقراطيّة ووسائل الإعلام، إلخ.
وهذه بارقة أمل على الطّريق[45].

40 اليونسكو (2015) تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا، ص 6.
41 وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية الجزائريّة، منهج السنة الثانية للتعليم المتوسط، ص 8.
42 المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب ومكتب مُنظّمة اليونسكو بالمنطقة المغاربيّة (2015) دليل تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل لشباب المغرب، ص 115. متاح على الرابط التالي: https://cndh.ma/ar/node/26912
43 وزارة التربية والتعليم الليبية. مادة التربية الوطنية اللّيبية، منهج الصّف السادس، ص 19–26: /http://moe.gov.ly/cerc
44 برنامج «شباب ديمقراطي» التّابع لمركز حكاية لتنمية المُجتمع المدني. متاح على الرابط التالي: https://bit.ly/3Ch3WEz
45 اليونسكو (2015) تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا.

ز- قيم العدالة والمُساواة الاجتماعيّة

تنوّعت العيّنات البحثيّة (وهي 26 استمارة من أصل 36 في هذا الجانب) في طريقتها للتعبير عن أهميّة قيم العدالة والمُساواة ومدى اعتبارها حجر أساس في المُواطنة المحليّة والعالميّة، وذلك بين مُقرّرات دراسيّة وسياسات وزاريّة وأيضًا أدلّة تدريبيّة وعروض تفاعليّة في قاعات الدَّرس، فضلًا عن المُشاركة المؤسّسيّة في مُنتديات عالميّة ذات صلة وكذلك استراتيجيّات بناء السّلام والتعايش.

ففي المقرّرات الدراسيّة، حرص منهج الصّف الخامس لمادّة التّربية المدنيّة بليبيا على تأكيد ذلك من خلال النّص على أنه من حقّ الفرد أن يعتزّ بعادات وتقاليد بلدته أو منطقته ولا يحق له السُّخرية من عادات وتقاليد المناطق الأُخرى أو المُفاضلة بينها[46]. وهو ما عزّزه منهج السّنة الأُولى للتّعليم المتوسّط بالجزائر، بالحديث عن أن مبدأ تكافؤ الفُرص حق يُكرّسه القانون[47]. لما يشتمل عليه ذلك من غرس لقيم العدالة والمُساواة الاجتماعيّة بين النشء الصّغير. وفيما يخصّ التّطبيق العمليّ في قاعات الدَّرس المُختلفة؛ فهناك تجربة رائدة بالأُردن ضمن مشروع أندية الحوار والتطوُّع المدرسيّة، وهي لطالبات مدرسة الجندويل الثانويّة للبنات في صورة لعب أدوار «سكيتشات مسرحيّة» عن أشهر أنواع التمييز الّتي يتعرضن لها في مُجتمعهن، حيث تم تجسيد العديد من النماذج لتحليلها وتعزيز الاستفادة منها، كان من بينها التمييز القائم على مظهر الفتاة بحيث تلجأ أحيانًا الموظّفة المرتدية للحجاب إلى تفضيل تسهيل الإجراءات على من هن مثلها يرتدين الحجاب، وعدم التعامل بالمثل حال لو كانت الفتاة غير مُحجّبة؛ والعكس صحيح[48]. كنموذج عمليّ على أهميّة وقيمة العدالة والمساواة الاجتماعيّة.

أمّا في السياسات الوزاريّة، فواحدة ضمن سياسات وزارة التّربية والتّعليم البحرينيّة كانت في استحداث برامج ثقافيّة لتحسين المواطنة والقيم بالمدارس ضمن خطّة المملكة لتحديث الدولة والمُجتمع؛ انسجامًا مع مُتغيّرات العصر الحديث والتحديات الكونيّة التي تنشد الحرية والعدالة والمُساواة والتسامح بين الحضارات والثقافات[49]. وهو ما أوصت به الوثيقة الوطنيّة للتربية على العيش معًا في لُبنان، حين نصّت على أنه: «كما ينبغي أيضًا أن يتبنى المُعلّمون والمُعلّمات والأهل هذه القيم قولًا وعملًا. ومن أبرزها: احترام كرامة الإنسان وحياته ورفض سائر أنواع التمييز، الانفتاح على الآخر وقَبول الاختلاف، احترام الأماكن والرُّموز المقدّسة لدى الجميع، السلام مع الذات والآخرين، العدل والمصداقيّة ورفض ازدواجية المعايير، الصدق والأمانة، التضامن والخدمة، المحبة والرحمة»[50].

ح- التنوُّع

احتوت الغالبيّة العُظمى من العيّنات البحثيّة على نقاط مُضيئة في بند التنوُّع (28 استمارة من أصل 36 استمارة) وذلك ما بين رسم سياسات أو مقرّرات دراسيّة أو استراتيجيّات بناء سلام وتعايش وحتّى البرامج المجتمعيّة والمُبادرات الشبابيّة. ولعلَّ أبرزها ما جاء في المُقرّر الدراسيّ الخاصّ بمادّة التّربية الوطنيّة

46 وزارة التربية والتعليم الليبية. مادة التربية الوطنية اللّيبيّة، منهج الصف الخامس ص 14.

47 وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية الجزائريّة، منهج السنة الأولى للتعليم المتوسّط، ص 8.

48 أندية الحوار والتطوع المدرسية بالأُردن، فيديو للأنشطة: https://www.youtube.com/watch?v=MOoKtuHVB1w

49 سياسات البحرين بخصوص استحداث برامج ثقافية لتحسين المواطنة والقيم في المدارس، ص 1. متاح على الرابط التالي: http://www.moe.gov.bh/Projects.aspx

50 مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 10. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

بمصر، والّذي أوضح أن المُجتمع المصريّ وبالرغم من كونه يتسم بالتنوُّع المكانيّ (دلتا وصعيد وصحاري وسواحل) والتنوُّع الدينيّ (مُسلم ومسيحي) إلا أنه اتسم دائمًا بالوحدة. الأمر الذي أبرزه أيضًا منهج السّنة الرابعة بالتعليم المتوسّط بالجزائر باعتبار التنوُّع الثقافي عاملًا للوحدة لا العكس[51].

وفيما يخص رسم السياسات، فقد كان لوزارة التربية والتعليم البحرينيّة تجربةً مُتميّزة من خلال مشروع «دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة في المدارس الحُكوميّة» وذلك بأن تقوم الوزارة بمراعاة نوع إعاقة المتعلّمين ليس في عملية التعلّم فحسب بل أيضًا في عمليّة التقييم، بحيث تتم إطالة وقت الامتحان المُخصص لهم، كما يتمّ اختصار بعض المناهج وحذف بعض الاختبارات التطبيقية التي قد لا تتناسب مع نوع إعاقتهم[52] تكريسًا للتنوُّع وتأكيدًاعلى اعتبارهم مثل غيرهم.

وفي الإطار نفسه الخاصّ برسم السّياسات المُعزّزة للتنوُّع؛ رسّخت وثيقة العيش المُشترك اللُّبناني لهذا المفهوم من خلال النّصّ على أنّ أهميّة التربية على العيش المُشترك تتعدّى مسألة تعميم الثقافة الدينيّة العامّة من جهةٍ أو مقاربة التربية على المواطنة من زاوية فرديّة وحقوقيّة منعزلة عن هذا الواقع اللبنانيّ من جهةٍ أُخرى. بل تقتضي بناء قُدرات الشباب على مقاربة التنوّع الديني وفهمه في السياق اللُّبناني الخاص باعتباره جزءًا من الإرث الوطنيّ المشترك. بما يتضمّنه من عوامل تعزّز الحسّ بالانتماء إلى كيانٍ وطنيٍّ جامع. كما تقوم التربية على العيش معًا بتنمية قيم المواطنة الجامعة والحاضنة لهذا التنوّع الثقافيّ والدينيّ، وتبيان أصولها الروحيّة وأبعادها الإنسانيّة الشاملة، بحيث تصبح رادعًا للذهنيّات الطائفيّة والعصبيّات المنغلقة[53].

وفي لبنان أيضًا، أكّدت الاستراتيجية الوطنيّة لمنع التطرُّف العنيف أهميّة تنمية المهارات الاجتماعيّة والشعوريّة الّتي تشمل المعرفة بخصائص التنوُّع على اختلاف أشكاله واحترامه وتفهُّمه، وكذلك إرساء فلسفة التربية اللّاعنفية وما تتضمّنه من التّواصل السلميّ، ومفهوم الخطأ في التربية وبدائل العقاب، إلخ[54].
نذكر أيضًا على سبيل المثال برنامج الإقامة الخارجيّ بجائزة الحسن للشّباب بالأُردن، الّذي يهدف إلى تطوير خبرة المشاركين من خلال العيش مع الآخرين في بيئة معيّنة تختلف عن بيئتهم الأصليّة والعمل معًا خلال فترة زمنيّة معيّنة، على أن يتيح البرنامج للشباب فرص التطور والنُّضج والقُدرة على تحمُّل المسؤوليّة، والتأكيد على أنّ التنوّع الاجتماعيّ والثقافيّ والفكريّ من أسباب مَنْعة المجتمع وقوته لا ضعفه وانقسامه[55].

ط- العولمة

تفرِض العولمة واقعًا جديدًا من الاندماج بين الدُّول وبعضها من ناحيةٍ، وبين الشُّعوب على اختلاف أعراقها وخلفياتها الثقافيّة والدينيّة من ناحيةٍ أُخرى، وهو ما سعت للتأكيد عليه أكثر من نصف العيّنات المبحوثة تقريبًا (17 استمارة من أصل 36 استمارة) خاصّةً فيما يخصّ رسم السياسات والاستراتيجيّات الوطنيّة للتعايش، والبرامج المجتمعيّة والشبابيّة الصفيّة وغير الصفيّة (غير الأكاديمية) على النّحو الآتي:

51 وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية الجزائريّة، منهج السنة الرابعة للتعليم المتوسّط، ص 11.
52 وثيقة وزارة التربية والتعليم البحرينيّة بخصوص مشروع دمج الطّلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحُكوميّة، ص 2.
53 مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 2. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf
54 رئاسة مجلس الوزراء في الجمهورية اللبنانية (2018) الاستراتيجية الوطنية لمنع التطرُّف العنيف، ص 49. متاح على الرابط التالي: http://www.pvelebanon.org/Resources/PVE_Arabic.pdf
55 جائزة الحسن للشباب، الأُردن: http://www.hyaward.org.jo/ar/Home

في **لُبنان** ومن خلال وثيقة العيش المُشترك نُصَّ على أنَّ التربية على العيش المُشترك تأتي كجوابٍ طبيعيٍّ وحتميٍّ على القواعد الميثاقيّة والدستوريّة المؤسِّسة للكيان الوطنيّ بالانسجام مع المواثيق الدولية والقيم الروحية المُعزِّزة للتنمية البشرية والحضارة الإنسانية. وهي تزوّد أيضًا الأجيال الشابّة بالقدرة على العيش في سياق العولمة والاختلاط المُتنامي بين الشُّعوب والتّفاعل فيما بينها[56]. وهو ما سعى إلى التأكيد عليه المجلس الثقافيّ البريطانيّ في مصر من خلال «جائزة المدرسة الدوليّة» والتي تُساعد على توثيق العمل الدوليّ وتقييمه وتضمينه في المناهج الدراسية المُختلفة[57].

أشارت منظّمة سوليّا من خلال برنامجها «ميادين النّقاش العامّة» في عدّة بلدان عربيّة وغربيّة إلى الأمر نفسه لكن بصورة مُغايرة؛ باعتبار أن من شأن اكتساب المُتدرّبين لمهارات تيسير الحوار والتباحث حول العديد من القضايا الفاعلة بوساطة برنامجها، وبصورة إقليميّة وعالميّة غير قاصرة فقط على مناقشة القضايا المحليّة أن يرفع قُدرة هؤلاء المتدرّبين على الإسهام في خلق حالة متميّزة من التواصل بين الثقافات[58].

حتّى إنّ فكرة «جائزة الحسن للشباب» بالأُردن التي جاءت على غرار جائزة دوق أدنبرة التي بدأ تطبيقها في عام 1956 وانتشرت في كثير من بلدان العالم بأسماء مُختلفة وعُرفت في الأُردن بـ «جائزة الحسن للشباب» جائت لتعزيز مفهوم العولمة وأهميّة التقريب بين الشعوب تبعًا لذلك. تتجسد فكرة الجائزة في إتاحة الفرصة للشباب الأُردنيّ من سن 14–24 عامًا للمُشاركة والانخراط الذّاتيّ في أربعة برامج شبابيّة تربويّة غير أكاديميّة (لا صفيّة) هادفة وهي: الخدمات والمهارات والنشاط الرياضي والرحلات الاستكشافية، وذلك بهدف تحقيق النموّ المتوازن في شخصيّاتهم[59].

وفي عُمان، تُولي سياسات السّلطنة اهتمامًا كبيرًا بقضية العولمة، وذلك باعتبار أن العالم يعيش اليوم في خضم العديد من القضايا السياسيّة والفكريّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة المتنوّعة الّتي شغلت المُفكّرين والسياسيين، كحوار الحضارات وحقوق الإنسان والديمقراطيّة وغيرها. ويأتي دور فلسفة التّعليم هناك في توجيه النظام التعليميّ إلى بناء التوجُّهات الإيجابيّة نحو هذه القضايا، وفقًا لمنظومة المُجتمع العُماني وعقيدته الإسلاميّة وهُويّته الوطنيّة[60].

ي- الاعتماد المُتبادل

يحتلّ الاعتماد المُتبادل أو التشاركيّة مرتبةً مُتميّزةً في تعليم المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ سواءً في الإطار المدرسيّ من خلال مناهج ومقرّرات دراسيّة أو في الإطار المُجتمعيّ من خلال البرامج والمُبادرات ذات الصّلة. وعلى الرغم من كونه لم يظهر بمُعدّلات كبيرة في العيّنات البحثيّة (17 استمارة فقط من أصل 36 استمارة) وجدنا قدرًا لا بأس به من الممارسات الجيّدة الّتي يمكن البناء عليها من خلال تطوير أنشطة

56 مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 2. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

57 المجلس الثقافي البريطاني في مصر. كتاب إرشادات جائزة المدرسة الدولية، مصر. متاح على الرابط التالي: https://www.britishcouncil.org.eg/programmes/education/connecting-classrooms/international-school-award

58 تقرير تقييم برنامج سوليّا «ميادين النقاش العامة» ص 4.

59 جائزة الحسن للشباب بالأُردن، البُعد الدُّولي http://www.hyaward.org.jo/ar/

60 مجلس التعليم في سلطنة عمان (2018) وثيقة فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان، ص 17.

وفعاليّات أو استراتيجيّات تعليميّة. فعلى سبيل المثال، يسعى برنامج «تدويل التّعليم» التّابع للمجلس الثقافيّ البريطانيّ في مصر إلى المُشاركة في الشبكات المهنيّة والحوارات التي تُعزّز من تبادل المعلومات، فضلًا عن العمل مع وزارة التعليم العالي في مصر والشُّركاء في المملكة المتّحدة على وضع الاستراتيجيّات التعليميّة[61].

كما اهتمّ مُنتدى التنمية والثقافة والحوار بلُبنان بمفهوم الاعتماد المُتبادل من خلال تنظيم عدّة أنشطة وفعاليّات كان أبرزها الدورة التدريبيّة للمُدرّبين الّتي تولّى تنظيمها المُنتدى تشجيعًا للناس في جميع أنحاء الشرق الأوسط على الانخراط في المُواطنة الفاعلة[62].

حتّى إنّنا وجدنا نموذجًا عمليًا للحديث عن مفهوم الاعتماد المُتبادل في ديوانيّة[63] حوار الإخاء التّابعة لجمعيّة الإخاء الكويتيّة، حيث تفاعل الحُضور حول عدّة قضايا كان من بينها قضيّة المواطنة واعتبارها قضيّة تربويّة أخلاقيّة ينبغي أن يكون هناك اعتماد متبادل وحقيقي لإرسائها. فالبيت والمدرسة عليهما المسؤولية في المقام الأوّل، ولابدّ من تنظيم ورش عمل في المدارس الثانويّة لإرساء قيم التسامح، إضافة الى تضمينها في المناهج التربوية وبثّ رسائل قصيرة تحثّ على التسامح مع الآخر[64].

ك- التنمية المُستدامة

التنمية المُستدامة شرطٌ أساسيٌّ لإنجاح تعزيز المواطنة وتكريسها في عالمنا العربي، وقد ركّزت عليه غالبيّة العيّنات البحثيّة (23 استمارة من أصل 36 استمارة) بصور مُختلفة ما بين أدلّة تدريبيّة وسياسات وزاريّة وحتّى سياسات لمؤسّسات مُجتمع مدنيّ، كان بعضها تقليديًا ومستهدفًا ديمومة الأنشطة والفعاليات، وبعضها الآخر غرَّد خارج السّرب ووصل إلى درجة التفرُّد.

في **الأُردن**، سعى مشروع أندية الحوار إلى تحقيق جُملة من الأهداف الّتي تُحقّق التنمية المستدامة من ناحية وتصبّ في خانة تعزيز مفهوم المواطنة بشقّيها المحلّي والدوليّ من ناحيةٍ أُخرى. وذلك كما في الأهداف الرئيسة والخاصّة بتأهيل جيل من الشباب يتقن مهارات الحوار ويجيد إدارة الاختلاف ويقبل وجهات النظر المتنوعة. ويُعزّز قيم المواطنة والقيم الاجتماعيّة لدى الفئة المستهدفة مع التركيز على العمل التطوعيّ والخدميّ. طمح المشروع من خلال ذلك إلى استمرار تأهيل الشباب وتعزيز قيم المواطنة لديهم وتنمية قُدراتهم بصورة مُستدامة[65].

وفي **عُمان**، وفي طور الإشارة للرؤية المُستقبليّة للسّلطنة، تمّ التأكيد في وثيقة «فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان» على الدور الذي تُوليه السياسات والخطط الاستراتيجيّة للدولة من أجل تحقيق التنمية المُستدامة، وذلك باعتبارها الموجّهات العامّة للخطط التنمويّة المستقبليّة وبرامجها التطويريّة، والتي تتبنّاها الجهات المعنيّة هناك. ومن ذلك الإسهام في الارتقاء بمُستوى المُعلّم والمُتعلّم على حدٍّ سواء، لضمان مُستقبل أفضل للسّلطنة[66].

---

61 برنامج تدويل التّعليم العالي التابع للمجلس الثقافي البريطاني، مصر:
https://www.britishcouncil.org.eg/programmes/education/internationalising-higher-education

62 مُنتدى التنمية والثقافة والحوار بلبنان: http://www.fdcd.org/events-details.php?id=11#

63 الديوانيّة: مُصطلح شهير في الكويت، أقرب في معناه إلى الصّالون الثقافي المخصص للتباحث وإبداء الرأي.

64 جمعيّة الإخاء الكويتيّة، ديوانيّة حوار الإخاء. متاح على الرابط التالي: http://ksnfco.org/event/10

65 أندية الحوار والتطوع المدرسية بالأُردن: https://www.kafd.jo/ProjectsPrev.aspx

66 مجلس التعليم في سلطنة عمان (2018) وثيقة فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان، ص 16
https://educouncil.gov.om/downloads/Z7h5dMfH9KQT.pdf

وفي **البحرين**، ركّزت وزارة التربية والتعليم على توفير الخدمات التعليمية للمتعلّمين ذوي الإعاقة بفئاتهم كلّها القابلين للتعلّم (مُتلازمة داون، التوحُّد، الإعاقات الحركية والسمعيّة والبصريّة، الإعاقة الذهنيّة البسيطة) بدمجهم في المدارس الحكوميّة في الصُّفوف العاديّة، كما قامت الوزارة بدمج المتعلّمين ذوي الإعاقة الحركيّة في المدارس، من خلال تهيئة البيئة المدرسية وتطويرها بشكلٍ مستمرٍّ وتزويدها بالمرافق الخاصّة والأدوات المعيّنة، بما يساعد هذه الفئة على التنقّل والحركة داخل نطاق المؤسّسة التربويّة بكلّ يسر؛ بهدف توفير بيئة تعليميّة أقرب للعاديّة، ليتعلّموا مع أقرانهم من دون تمييز. فضلًا عن إطلاق مشروع دمج المتعلّمين الصمّ في المدارس الثانويّة مع تأمين مُعلّمين إضافيّين: المعلّم الأول يشرح بالطريقة العاديّة، وبمساعدة مُعلّم آخر يقوم بترجمة الشرح بلغة الإشارة، كما يترجم مداخلات المتعلّمين المدمجين وأسئلتهم بما يضمن تفاعلهم مع المعلم ومع زملائهم[67].

وفي **موريتانيا**، أكّد دليل المُواطنة وحُقوق الإنسان التدريبيّ بأنّه لا يُقدّم وصفات جاهزة للاستخدام الفوريّ؛ بل لا يُمكن في الواقع اقتراح حلول جاهزة لمختلف التحدّيات الاجتماعيّة المُعقّدة مثل الفقر والتّمييز والعنف والتحيُّز والتعصُّب، لذا يقترح الدليل مسارات للاستكشاف والبحث بطرق ناجعة وديناميّة عن سلسلةٍ من المواضيع المؤثّرة على قضية المواطنة وسبل ترسيخها بأشكال متعدّدة، مع إيلاء اهتمام بالتطوّرات السياسيّة والاجتماعيّة لمثل هذه الموضوعات، وذلك من أجل المساعدة في إحلال السّلام وتحقيق التنمية[68]. ولا يسعنا هنا إلّا أن نحتفي بالتّجربة الرائدة لوزارة التربية والتعليم البحرينيّة في تجربة دمج المتعلّمين والمتعلّمات أصحاب الهمم في المدارس الحُكوميّة؛ وتوفير الآليات اللازمة لإنجاح تجربة الدّمج. وهو ما سيسلّط عليه الضّوء في التوصيات كنموذج يُحتذى به.

ل- أهميّة السّلام وحل النّزاعات

من أهمّ البنود الّتي تسابقت غالبيّة العيّنات البحثيّة في ذِكره والحديث عنه بصورة مستفيضة ومُبتكرة، البند الخاصّ بأهميّة السّلام وحل النّزاعات بمختلف مراحله ومستوياته، حيث ورد في 22 استمارة من أصل 36 استمارة وقد توزّع الاهتمام به على نحوٍ مُتميّز؛ ما بين سياسات ومناهج دراسيّة فيها الكثير من الجوانب العمليّة، فضلاً عن الأدلّة التدريبيّة الّتي حملت على عاتقها قضيّة السّلام وحل النّزاعات وضرورة تعليم السّلام على مُختلف الأصعدة، الصّعيد الشخصيّ والمجتمعيّ وحتّى الإقليميّ والدوليّ. وهذا ما توصّل إليه منهج مادّة التربية المدنيّة بالجزائر، حيث عرَّف المتعلّمين على مفهوم الصُّلح والوساطة بصورة مُبسّطة كحلٍّ سلميٍّ وحضاريٍّ لفضّ النّزاعات[69] وكذلك منهج مادّة التّربية الوطنيّة بليبيا الّذي أوضح بدوره مُستوىً آخر للنزاعات وهو المُستوى المجتمعيّ، عن طريق تعريف المتعلّمين بأهميّة إدارة الخلافات في الأُسرة بوساطة الحوار والتّسامح، والتعرُّف على الأفعال الإيجابيّة والسّلبية داخل الأُسرة الّتي لها صلة بإحلال السّلام وإدارة أو حل النزاعات الناشئة فيها[70].

لم يقتصر الأمر فقط على الإشارات النظريّة في عيّناتنا البحثيّة كما تقدَّم ولكن كانت هُناك مُحاكاة تتمّ على أرض الواقع من خلال التدريب على حلّ المُشكلات وتحويل الموقف غير المُنصف إلى موقف

67 برنامج دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمُذكّرة وزارة التربية والتعليم البحرينية، ص 1.

68 اليونسكو (2015) تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا، ص 6.

69 وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية الجزائرية، منهج السنة الرابعة للتعليم المتوسّط، ص 6.

70 وزارة التربية والتعليم في ليبيا. مادة التربية الوطنية اللّيبية، منهج الصف السادس، ص 31–32.

مُنصف ومُحاولة إيجاد حلول له كما في دليل المعلّم ضمن برنامج وزارة التربية والتعليم الإماراتيّة للتربية الأخلاقيّة[71]. وهو يعزّز بصورةٍ عمليّة التأكيد على أهميّة السّلام وحلّ النزاعات باعتبارها ذات صلة مُباشرة بقضيّة المواطنة. وفي الإطار العمليّ أيضًا، اقترح دليل جائزة المدرسة الدوليّة التابع للمجلس الثقافيّ البريطانيّ بمصر، أن تتناول المدارس موضوعات النّزاع والسّلام كجُزء من منهج المدرسة الدوليّة[72]، بحيث يكون العمل منصبًا بصورةٍ عمليّة على تعزيز مفاهيم السّلام وحل النّزاعات وليس فقط الحثّ عليها.
كما أنّه وفي العراق، تبنّت جمعيّة الأمل تجربةً رائدةً في إعداد دليل المُصطلحات العربيّة في دراسات السّلام وحلّ النزاعات، المفاهيم الأساسيّة لحلّ النزاعات وبناء السّلام؛ ليكون هو الدليل الأوّل من نوعه في العالم العربيّ والّذي يُكرّس ثقافة السّلام ويُخاطب المعنيين جميعهم على اختلاف درجاتهم بقضايا السّلام في العالم العربي[73].

وأخيرًا، ردّات فعل مُتدربي برنامج سوليّا لتعزيز الحوار «ميادين النّقاش العامّة» والذي يُنفّذ عبر الإنترنت في عدّة بلدان عربيّة وغربيّة في آنٍ واحد، وحديثهم عن أثر مُشاركتهم في البرنامج واكتسابهم للعديد من المهارات على المُستوى الشّخصيّ في سبيل حلحلة النزاعات في مُحيطهم والتأكيد على لغة الحوار والتفاهم بصورةٍ عمليّةٍ بدلًا من العنف في حال الاختلاف[74].

بمناسبة تنقيح برامج التعليم في موريتانيا بصفة دوريّة، يُؤخذ في كُل مرة بابتكارات في الحُسبان التطورات المواضيعية الجارية على الصّعيدين الوطني والدّولي، ومن بين المواضيع التي تجري مُناقشتها حاليًّا في اللّجان المعنيّة بالبرامج الدراسيّة موضوع ثقافة السّلام الّذي يُعتَزَم إدراجه ضمن المناهج الدراسيّة بصورةٍ واسعةٍ. حيث يتمّ التباحث بين خيارَين في هذا الصّدد: إمّا أن تُدرَج مفاهيم ثقافة السّلام في منهج التّربية المدنيّة في شكل دروس وأقسام مخصّصة لهذا الغرض؛ أو أن تنشر المفاهيم عن طريق تخصّصات حاملة لها، وتُنقل بشكل ضمني أو غير مُباشر عن طريق مُحتوى مواد تعليميّة[75].

م- الوقاية من التطرُّف العنيف

على الرغم من خطّ التّماس الشّديد القرب بين الوقاية من التطرُّف وبين المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ؛ فقد تبنّى نصف العيّنات البحثيّة تقريبًا (18 استمارة فقط من أصل 36) هذا الجانب في عدّة أشكال ومُمارسات، سواءً في مناهجها التعليميّة أو برامجها المجتمعيّة وحتّى في سياساتها واستراتيجيّاتها الطويلة الأمد.
ففي منهج الصّف الخامس بمنهج التربية الوطنيّة بليبيا؛ كان هناك أكثر من موضع للحديث عن أهميّة التّسامح والسّلام ونبذ العنف[76]؛ كأدوات فاعلة تصبّ في جانب الوقاية من التطرُّف العنيف وضمان التّقليل ما أمكن من مُعدّلات العنف والنزاع.

71 برنامج وزارة التربية والتعليم الإماراتيّة للتربية الأخلاقية: دليل المعلم ص 48.
72 المجلس الثقافي البريطاني في مصر. كتاب إرشادات جائزة المدرسة الدولية، مصر، ص 3. متاح على الرابط التالي: https://www.britishcouncil.org.eg/programmes/education/connecting-classrooms/international-school-award
73 جمعيّة الأمل العراقيّة (2018) دليل المُصطلحات العربيّة في دراسات السّلام وحل النزاعات، متاح على الرابط التالي: https://iraqi-alamal.org/?p=2915
74 تقرير تقييم برنامج منظّمة سُوليّا «ميادين النّقاش العامّة» ص 4.
75 اليونسكو (2015) تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا، ص 159. متاح على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234424_ara
76 وزارة التربية والتعليم الليبية. مادة التربية الوطنية الليبية، منهج الصّف الخامس، صفحات 54 و56 و74.

وفي **العراق**، رأى القائمون على مشروع «علّم طفلًا» لإعادة الأطفال المتسرّبين قسريًا من التعليم أن التّعليم يُعدُّ سلاحًا نافذًا في وجه العنف، وأنّه يمكنه أن يقي من التطرُّف بأشكاله المختلفة بالنسبة لهؤلاء المتعلّمين/المتعلّمات نظرًا لما يُعانونه جرّاء الحرب. وهو ما انعكس إيجابًا في توفير ليس فقط العودة للّتعليم؛ ولكن أيضًا دراسة آثار التسرُّب القسريّ لهم نتيجة الحرب ومُعالجتها، وما رتّبته من مُشكلات عانوا منها[77].

وفي **لُبنان**، نصّت الوثيقة الوطنيّة للعيش المُشترك على مُساهمة بعض الأفكار الخاطئة المنسوبة إلى الدين في انحراف مفهوم الانتماء الدينيّ ودفعه نحو التعصُّب والتزمُّت والانغلاق، فتُشوّه بذلك رسالة الأديان السماويّة المرتبطة بالدعوة إلى السّلام والعدالة وحبّ الأوطان وخدمتها والتضامن بين أبنائها[78] بحيث تحلّ بدلًا من التعصُّب والانغلاق وتقي من التطرُّف في مراحل لاحقة. وفي لُبنان أيضًا، أكّدت الاستراتيجيّة اللّبنانيّة لمنع التطرف العنيف الحفاظ على الأمن والسّلم الاجتماعيين، وتأكيد مسؤوليّة الدولة في تبنيّ السياسات العمليّة الضامنة له، وتمتع مكوّنات المجتمع اللّبناني جميعها بمستقبل أفضل. وذلك من خلال الحيلولة دون تأثّره بالتداعيات السلبية للبيئة الإقليميّة المحيطة، وضمان تحقيق النموّ الاقتصاديّ المستدام والإنماء المتوازن للمناطق، واحترام حقوق الإنسان في لبنان بكلّ طوائفه بما يكفل الاستفادة المُثلى من رأس المال البشري اللّبناني والاستفادة القصوى من الثّروة الإنسانيّة المتمثّلة في التنوّع الاجتماعيّ اللّبنانيّ الخلّاق[79].

وفي **الكُويت**، عملت جمعيّة «الإخاء» على إعداد خطّة الوقاية من التطرُّف العنيف فرأت أنّ مكافحة أسباب الطائفيّة ومناهضة الاستغلال السياسيّ لها والتصدي لإثارة البغضاء والكراهيّة بين أفراد المجتمع أحد الأسباب الرئيسة في إنشائها[80].

وفي العيّنة البحثيّة من الصُّومال، ومن خلال دليل يونيسيف عن تعليم الشّباب هناك؛ تحدّث القائمون على البرنامج عن أن زيادة فُرص العمل الناتجة من تنمية مهارات المُشاركين في البرنامج أدّت إلى انخفاض في نسبة النزاعات بين الشّباب، كما أنّ التدريب على حلّ النّزاعات الذي حصل عليه الشباب على البرنامج ساعدهم في التغلُّب على العصبيّة القبليّة وعلى حلّ النّزاعات من دون اللُّجوء إلى العنف[81].

77 مشروع جمعيّة الأمل العراقيّة «علم طفلاً» الخاص بإعادة النازحين المُتسرّبين من التعليم إلى الدراسة من جديد. متاح على الرابط التالي: https://iraqi-alamal.org/?p=2038

78 مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 2. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

79 الاستراتيجية الوطنية لمنع التطرُّف العنيف، ص 12.

80 الجمعية الكويتية للإخاء الوطني: http://ksnfco.org

81 UNICEF, NCR, Sam Hall. 2016. Evaluation of the Youth Education Pack (YEP) Programme in Somalia
Available at: https://reliefweb.int/report/somalia/evaluation-youth-education-pack-programme-somalia

ثانيًا. تحليل العناصر الواردة بالمجالين الاجتماعيّ/العاطفيّ

سعت الاستمارة إلى مقاربة العناصر الأساسيّة اللّازمة للتحقُّق من مدى تأثير البرامج على التوعية ضدّ العنف، ومن أهمّ هذه العناصر الشُّعور بالانتماء دوليًا باعتبار العالم ككلّ كيان واحد يضمّ المواطنون من دون تمييز بحسب النوع أو الدين أو العِرق، إلخ، بالإضافة إلى العنصر المتعلّق باحترام حماية البيئة واحترام التنوُّع والآخر وكذلك تبادل القيم والمسؤوليّات والتّعاطف مع الجميع.

الجدول المُبيّن أدناه يُظهر عدد مرّات وُرود كُلّ عنصر على حدة ضمن عيّنة البحث المُختارة (36 استمارة عربيّة من 16 بلدًا) والّتي هي إمّا وثيقة أو برنامجٍ أو منهجٍ دراسيٍّ، إلخ. وذلك وفق تصنيف المُنظّمات/المُؤسّسات بين حُكوميّة ومُجتمع مدنيّ ودوليّة:

العناصر بحسب المجال الاجتماعي/العاطفي	مرّات ورودها وفق نوع المنظّمات/المؤسسات			
	حُكوميّة	مُجتمع مدني	دوليّة	المجموع
الشُّعور بالانتماء دوليًا	10	6	3	19
تبادل القيم والمسؤوليّات والتّعاطف مع الجميع	12	8	2	22
احترام التنوُّع والآخَر	14	9	3	26
احترام حماية البيئة	9	2	1	12

أ- الشُّعور بالانتماء دوليًا

سلّطت العيّنات البحثيّة الضوء (19 استمارة من أصل 36 استمارة) بصورة جادّة على مفهوم الشُّعور بالانتماء دوليًا وأثر ذلك على المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ. وذلك في صورة أدلّةٍ تدريبيّةٍ وسياساتٍ وزاريّةٍ وكذلك برامج شبابيّة تحتوي على أنشطة وفعاليات.

سعى دليل المُيسّر التّابع للمجلس الثقافيّ البريطانيّ بليبيا، الّذي أورد نشاطًا يُناقش فيه المُشاركون قضيّة المواطنة الفاعلة على الصّعيدين المحلّي والدُّولي، وتفاعلهم مع مُشاركين في بلدان أُخرى يواجهون تحدّيات محليّة شبيهة في بلدانهم[82] وذلك تعزيزًا للشُّعور بالانتماء الدوليّ بين الشُّعوب جميعها. بالإضافة إلى مشروع «ميادين النّقاش العامّة» التّابع لمنظّمة سوليًا والمنفّذ على الإنترنت مع قطاع من الشباب المتعدّد الجنسيّات، والّذي ورد في التّقرير الخاصّ بتقييم المشروع أن مُشاركة الشّباب أصقلت خبراتهم ومكّنتهم من أداء دور فاعل عبر الحوار السّلمي وتبادل وجهات النّظر حول العديد من القضايا الدوليّة ذات الاهتمام المُشترك[83]. والحال نفسه بالنّسبة إلى تجربة وزارة التّربية والتعليم البحرينيّة في استحداث برامج ثقافيّة لتحسين المواطنة والقيم في المدارس، والذي يندرج ضمن خطّة المملكة لتحديث الدولة والمُجتمع انسجامًا مع مُتغيّرات العصر الحديث والتحدّيات الكونيّة التي تنشد الحُريّة والعدالة والمُساواة والتّسامح بين الحضارات والثّقافات[84].

[82] برنامج المواطنة الفاعلة، المجلس الثقافي البريطاني، ليبيا. دليل المُيسّر ص 143–144.
[83] تقرير تقييم مشروع منظّمة سُوليًا «ميادين النقاش العامّة» ص 4.
[84] تجربة وزارة التربية والتعليم البحرينية في استحداث برامج ثقافية لتحسين المواطنة والقيم في المدارس، ص 1.

وأخيرًا، تطرّقت أندية الحوار والتطوُّع المدرسيّة في الأُردن إلى إحدى مُيسّرات المشروع في واحدة من دوراته التدريبيّة وصرّحت بأنها استفادت من مشاركتها في المشروع لأنّه يشكّل تطبيقًا واقعيًا لمراجع عالميّة نظريّة في هذا الإطار مثل العهد الدوليّ الخاصّ بالحقوق المدنيّة والسياسيّة. وهو ما عزّز لديها ولدى آخرين، الشُّعور بالانتماء الدوليّ وأنَّ العهد الدوليّ والإعلان العالميّ لحقوق الإنسان وغيرهما ليسا معنيّين فقط بشعوب محدّدة من دون أُخرى ولكن بالشُّعوب كافّة على اختلافها[85].

ب- تبادل القيم والمسؤوليّات والتّعاطف مع الجميع

أشارت غالبيّة العيّنات البحثيّة (22 استمارة من أصل 36 استمارة) لتبادل القيم والمسؤوليّات والشُّعور بالتّعاطف تجاه الجميع بغض النّظر عن الدين أو اللُّغة أو النوّع أو العرق وذلك وفق عدّة أشكال أو أنماط، بعضها جنح إلى الأنشطة التفاعليّة والتدريبات المهنيّة وبعضها الآخر ركّز على المناهج الدراسيّة والأنشطة الشبابيّة المُعزّزة لهذا الجانب.

في هذا الإطار نظّم مُنتدى التنمية والثّقافة والحوار في لبنان احتفالين لأطفال أيتام من مُختلف الأديان، عملًا منه على نشر ثقافة المحبة والعيش المشترك خصوصًا وأنّ الأطفال في سوريا قد تعبوا من جرّاء الحرب وباتوا بحاجة إلى دعم نفسيٍّ لتخطّي الأيّام الصّعبة التي يعيشونها؛ ولتعزيز العلاقات الإسلاميّة المسيحيّة في سورية من خلال رسم البسمة على وجوه الضعفاء. فبمناسبة عيد الفطر، رافق المُنتدى أطفالًا من دير القديس بولس للأيتام إلى دار الرّحمة للأيتام للاحتفال معًا بالعيد، وفي نهاية الحفل، جرى تبادل للهدايا ممّا ساهم في زرع الفرحة على وجوه الأطفال وأعاد السُّرور إلى قلوبهم[86].

وفي **البحرين**، تولّت وزارة التّربية والتعليم التشجيع على إشراك المتعلّمين ذوي الإعاقة في المسابقات الطلابية والأنشطة والمهرجانات التي تنظّمها المدارس وذلك في إطار سياسة الدمج، وتقديم الوزارة لبرامج هادفة تُساهم في التهيئة والإعداد النفسيّ والاجتماعيّ لمساعدتهم على الاندماج في الحياة المدرسيّة والمُجتمع، إلى جانب حصولهم على بعثات دراسيّة بغض النظر عن مجموعهم الدراسيّ[87].

وفي المسار عينه، استفادت الصُّومال من دليل يونيسيف عن تعليم الشّباب؛ لتثّبت أنّ التدريب المهني الذي حصلت عليه المُشاركات وهو ما أكسبهنّ قُدرة على كسب العيش وزاد بشكلٍ كبيرٍ من ثقتهن بأنفسهن، كما أنَّ أفراد المُجتمع أصبحوا ينظرون إليهن باحترام أكبر من ذي قبل، ممّا أحدث نوعًا جديدًا من التّرابط والتفاعل المُجتمعيّ[88].

أمّا في **الأردن** فسعت جائزة الحسن للشّباب إلى تكريس أهميّة كبيرة للمواطنة والعيش المشترك، إذ نصّ القائمون على المشروع المخرجات المتوقّعة منه وأهمّها أن يُدرك المتعلّم أنّ خدمة جامعته ومدينته وجيرانه هي تكريس لمفهوم الوحدة والهُويّة الوطنيّة[89]. وهو ما تكرّر في منهج التربية الوطنية الليبية بالنّص على أن

85 مشروع أندية الحوار والتطوع المدرسية، دورة حول ثقافة حقوق الإنسان لميسرات أندية الحوار والتطوع المدرسية

86 منتدى التنمية والثقافة والحوار بلبنان: http://www.fdcd.org/events-details.php?id=18

87 وثيقة مشروع دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة في المدارس الحُكوميّة البحرينيّة، ص 3.

88 UNICEF, NCR, Sam Hall. 2016. Evaluation of the Youth Education Pack (YEP) Programme in Somalia
Available at: https://reliefweb.int/report/somalia/evaluation-youth-education-pack-programme-somalia

89 مساق المواطنة والانتماء التابع لجائزة الحسن للشباب بالأُردن: https://bit.ly/3fS20Ly

الإنسان كائنٌ اجتماعيّ بطبعه والأُسرة أو العائلة هي الوحدة المُكوّنة للمُجتمع. تربط الأُسرة علاقات تعاوُن وتبادل مهام وواجبات، كما تربطها مشاعر المودّة والرّحمة[90].

ج- احترام التنوُّع والآخَر

أشار عدد كبير من العيّنات البحثيّة على نماذج مُتميّزة في الحثّ على احترام التنوُّع والآخر، كانت لها الصّدارة (27 استمارة من أصل 36 استمارة) من بين البنود الواردة بالمجالين الاجتماعيّ/العاطفيّ. وقد ركّزت على أنماط مُختلفة لتعزيز احترام التنوُّع والآخر، كان من بينها الأدلّة التدريبيّة وجلسات الحوار والتباحث حول مُختلف القضايا المحليّة والإقليمية والعالميّة، وكذلك البرامج والمناهج الدراسيّة فضلًا عن الأنشطة التفاعليّة ذات الصّلة. ولعلَّ أبرزها كان تقرير تقييم برنامج منظّمة سوليّا «ميادين النقاش العامّة» والمُنفّذ في عدّة بلدان عربيّة وغربيّة لتعزيز مفهوم التعدُّدية والعيش المشترك، فقد أعرب المُشاركون عن أن مشاركتهم في المشروع أظهرت لديهم قدرات خاصّة فيما يتعلّق بالاندماج مع أشخاص من خلفيّات مُتنوّعة، فضلًاعن اكتساب مهارة البحث عن فُرص جديدة للحوار بين مُختلف الأشخاص حول العالم[91].

وفي **الجزائر**، أُشير أيضًا إلى ثراء التنوُّع في منهج السّنة الأُولى من مادّة التّربية المدنيّة بأنّ التنوُّع الثقافيّ (الإرث الحضاريّ) في الجزائر يُمثّل عاملًا للوحدة والتقارب بعيدًا عن التفرقة والعُنف[92]. وفي دليل المهارات الحياتيّة التابع لوزارة التربية والتعليم العُمانيّة، والمتمثّل في نشاط يقوم به المتعلّمون أثناء لعبة التّعريف عن الذّات، بحيث يُغطّي النشاط ما يلي:

- مُشاركة المتعلّمين جميعهم وتفاعلهم
- التّعريف عن ذواتهم بطريقة مُناسبة
- الاستماع لبعضهم البعض
- احترام آراء بعضهم البعض[93]

وفي **عُمان**، تُولي سياسات السّلطنة أهميّةً كبيرةً لجانب احترام التنوُّع والآخر كجزءٍ أصيل من التّربية من أجل السّلام والتّفاهم، ويتمّ ذلك بتحقيق أهداف من بينها تنمية احترام الاختلاف الفكريّ المتوازن والتعدُّدية الثقافيّة، وتعزيز الوعي بقضايا التّفاهم والتّعاون الدوليّ والاحترام المُتبادل ونشره[94].

د- احترام حماية البيئة

كان لافتًا بالنسبة لنا أن نجد الغالبيّة العُظمى من العيّنات البحثيّة تغضّ الطَّرف (12 استمارة فقط من أصل 36 استمارة، أي ما يعني ثلث عدد الاستمارات) عن الإشارة إلى احترام حماية البيئة وأثر ذلك على قضيّة المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ. حيث لم نجد إلاّ إشارات على استحياء في بعض البرامج والسياسات لهذا الجانب، ومن بينها مُخيّم جائزة الحسن للشّباب في الأُردن، وما ورد فيه عن أنّ أهميّة المُخيّم تكمُن في

[90] وزارة التربية والتعليم الليبية. مادة التربية الوطنية الليبيّة، منهج الصف الرابع، ص 42–48.

[91] تقرير تقييم برنامج منظّمة سوليّا «ميادين النّقاش العامّة» ص 4.

[92] وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية الجزائريّة، التعليم المتوسط، منهج السنة الأولى من التعليم المتوسّط، ص 7.

[93] دليل المهارات الحياتية التابع لوزارة التربية والتعليم العُمانية، ص 49:
https://drive.google.com/file/d/1HqRjtJoWTOsuNDyTyvwj3H07ZYhJq8RW/view?usp=sharing

[94] مجلس التعليم في سلطنة عمان (2018) وثيقة فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان، ص 27.

تشجيع المُمارسات الصّديقة للبيئة من خلال تعزيز المهارات والسُّلوكيّات البيئيّة المُختلفة[95] وهو ما جرى تنفيذه بالفعل في العديد من الأنشطة والفعاليّات الخاصة بالمُخيّم.

وكذلك منهج مادّة التّربية الوطنيّة المصريّ للصّف الأول الثّانويّ، الّذي تطرّق إلى أبرز المخاطر التي تُهدّد نهر النيل، وأهمّ المُقترحات لمواجهتها. كما دليل المُعلّم للتربية الأخلاقيّة التّابع لوزارة التربية والتعليم الإماراتيّة، الّذي حثّ الأطفال على الاهتمام ببيئة وطنهم وقضاء الوقت في تنظيف الشّواطئ، بحيث ينمّ ذلك عن حبّهم لوطنهم[96].

إنطلاقًا من العرض أعلاه، من المهمّ العمل معًا على تشجيع الممارسات الصّديقة للبيئة.

95 مُخيّم جائزة الحسن للشّباب بالأُردن.

96 دليل المُعلم للتربية الأخلاقية التابع لوزارة التربية والتّعليم الإماراتيّة، ص 27.
https://drive.google.com/file/d/10aVcx4EbrMNdEhNXbxMICBCSqgqbFTBg/view?usp=sharing

ثالثًا. تحليل العناصر الواردة بقسم المهارات

عالجت الاستمارة جوانب خاصّة باتخاذ القرارات وتطبيق التنمية المُستدامة ومُمارسة الحوار الفعّال، فضلًا عن الخُطوات اللّازمة لمُكافحة الظُّلم الاجتماعيّ وعدم المُساواة، وصولًا إلى المهارات المُعزّزة من الآليات السلميّة لحلّ النزاعات كالتفاوض والحوار وبناء السّلام وغيرها.

يُبيّن الجدول أدناه عدد مرات وُرود كُل عنصر على حدة ضمن عيّنة البحث المُختارة (36 استمارة عربيّة من 16 بلدًا) والتي هي إمّا وثيقة أو برنامجٍ أو منهجٍ دراسيٍّ، إلخ. وذلك وفق تصنيف المُنظّمات/المُؤسّسات إلى حُكوميّة ومُجتمع مدني ودوليّة:

العناصر بحسب قسم المهارات	مرّات ورودها وفق نوع المنظّمات/المؤسسات			
	حُكوميّة	مُجتمع مدني	دوليّة	المجموع
تطوير المهارات في مجال التكنولوجيا وتعليمها	5	3	2	10
اتخاذ القرارات	7	2	3	12
النظام الماليّ النّقديّ	3	1	1	5
التأثير الإيجابيّ في الآخر	8	9	1	18
تطبيق التنمية المُستدامة	7	8	3	18
التفكير النقديّ الصّحيح	6	5	2	13
مُمارسة الحوار الفعّال	13	8	3	24
الخُطوات اللّازمة لمُكافحة الظُّلم الاجتماعيّ وعدم المُساواة	10	7	1	18
مهارات حل النّزاعات، ومنها التّفاوض وبناء السّلام، إلخ	10	6	2	18

أ- تطوير المهارات في مجال التكنولوجيا وتعليمها

احتل هذا البند مرتبةً ضعيفة (10 استمارات فقط من أصل 36 استمارة، أي ثلث العدد الإجماليّ للاستمارات تقريبًا) من حيث عدد مرّات وروده في العيّنات البحثيّة؛ وذلك على الرغم من الدور الكبير للتكنولوجيا في حياة المُجتمعات في هذه الآونة، والذي من المُمكن أن يكون في ذاته أداةً مُساعدة لتعزيز المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ داخل المجتمعات. وعلى الرغم من ذلك فقد وجدنا نماذج جيّدة ضمن برامج وسياسات ومُبادرات عربيّة، حثّت عليه أو قامت بالفعل بإدخاله في أيّ من مناهجها أو تدريباتها، ومنها منهج مادّة التّربية المدنيّة الجزائري؛ الّذي تطرق إلى الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وأهميّة أن تكون وضعيّة تتمحور حول كيفيّة استغلال شبكات التواصل الاجتماعي بصورة إيجابيّة، مع التّأكيد على مخاطر المساس والتّعدي على خُصوصيات العامّة والخاصّة بالنسبة للأفراد والجماعات[97].

[97] وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنية الجزائريّة، منهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 7.

وفي **البحرين**، ومن خلال مشروع دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة في المدارس الحُكوميّة التابع لوزارة التربية والتعليم، قامت الوزارة بتوفير التسهيلات التي تُساعد كُل فئة من ذوي الاحتياجات على تلقّي العُلوم والمعارف بهدف توفير بيئة تعليمية أقرب للمتعلّمين العاديّين ليتعلموا وسط أقرانهم من دون تمييز، ومن ذلك توفير الحواسيب المتخصّصة ومُكبرات الصوت وأجهزة تكبير النُّصوص المكتوبة وأجهزة القراءة، إلى جانب توفير المواصلات المزوّدة بتقنيّة المصعد الكهربائيّ لذوي الإعاقة الحركيّة. فضلًا عن تخصيص الدراسة في الطابق الأرضي للمتعلّمين المعوّقين حركيًا وعمل مُنحدرات في المدارس لسهولة تنقُّلهم وتوفير الكراسي المُتحركة لهم، وتأهيل البنى التحتية المدرسيّة اللّازمة وتوفير الخدمات الداعمة الأخرى لذوي الإعاقة[98].

وفي **لُبنان**، حرصت الوثيقة الوطنية للتربية على العيش معًا، على إعداد دورات تدريب مُعلّمين (TOT) جرى تطويرها وتطبيقها ضمن نتائج تنفيذ الاستراتيجيّة[99]. وفي العراق ومن خلال مشروع «علّم طفلًا» تمّت صيانة المدارس وتأهيلها عبر توفير بعض الاحتياجات واللّوازم لها مثل ترميم بعضها وتوفير بعض الأثاث والأجهزة من حواسيب وطابعات من أجل تحسين سير العمليّة التعليميّة بصورة جيّدة، فضلًا عن المساهمة في تجهيز مواد لثلاث قاعات تدريبيّة لممثليّة التربية الكُرديّة بأجهزة صوت وعرض وتبريد وحاسبات واستنساخ تساعد قسم الإعداد والتدريب على إعطاء دورات تدريبية للمُعلّمين، ممّا يسهم في تحسين مُستواهم وينعكس إيجابًا على المتعلّمين[100].

ب- اتّخاذ القرارات

ركّزت ثلث العيّنات البحثيّة (12 استمارة من أصل 36 استمارة؛ وهي نسبة ضعيفة بطبيعة الحال) على جانب اتّخاذ القرارات على الرغم من أهميّة الدور الّذي يقوم به في بناء الشخصيّة بصفة عامّة وليس فقط في قضية المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ. وقد جاءت النتائج متنوّعة وغطّت عدّة نواحٍ كان من بينها مناهج دراسيّة وبرامج مُجتمعيّة على الإنترنت كالآتي:

ففي مشروع «ميادين النّقاش العامّة» التّابع لمنظّمة سُوليّا، والمنفّذ عبر الإنترنت في عدّة بلدان عربيّة وغربيّة؛ علّق المُشاركون على أثر التّجربة بالنّسبة لهم وقالوا بأنّ تدريبات تيسير الحوار أصقلت لديهم مهارة اتخاذ القرارات، كما أنّها أظهرت لديهم مفهوم القيادة من خلال تيسير الحوار، بأن يُصبح المُيسّر أقرب إلى المايسترو الذي يُدير إيقاع اللُّعبة من حوله بغض النّظر عن قناعاته الشخصيّة وآراءه المسبقة حول ما يتمّ أداءه من معزوفات، وانعكاس ذلك ليس فقط في تيسير الحوار ولكن في اتخاذ القرارات والتفكير النّقدي وكيفيّة إخفاء المشاعر والتزام الحياد[101].

وفي السياق نفسه، حثَّ منهج الصّف السّادس من مادّة التّربية الوطنيّة اللّيبيّ على أنّ من حقّ كُلّ فرد اتّخاذ القرارات من دون تدخُّل من الآخرين ولكن بما لا يُخالف القانون ولا القيم، وبما لا يضرُّ بالآخرين[102]. فنجده

[98] وثيقة وزارة التربية والتعليم البحرينيّة بخصوص مشروع دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة في المدارس الحُكوميّة، ص 3.

[99] استراتيجية مؤسّسة أديان الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني:
http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

[100] مشروع جمعيّة الأمل العراقيّة «علم طفلاً» الخاص بإعادة النازحين المُتسرّبين من التعليم إلى الدراسة من جديد. متاح على الرابط التالي: https://iraqi-alamal.org/?p=2038

[101] تقرير تقييم برنامج مُنظّمة سُوليّا «ميادين النقاش العامّة» صفحات 12 و13 و14.

[102] وزارة التربية والتعليم الليبية. مادة التربية الوطنية الليبية، منهج الصّف السادس ص 19.

قد أكّد من ناحية حُريّة اتّخاذ القرار ولكن من ناحية أخرى وضع ضابطًا هو عدم الإضرار بالغير. وبصورةٍ عمليّةٍ وفي الإطار ذاته، وجدنا تدريبًا عمليًا للتدرُّب على كيفيّة اتّخاذ القرار بصورةٍ سليمة ضمن دليل المُعلّم لمادّة التّربية الأخلاقيّة الإماراتيّ، مفاده أن يسأل المُعلّم: مَن منكُم يحبّ مُمارسة رياضة كُرة القدم؟ ثم يتوجّه إلى الذين كانت إجابتهم بـ «لا أُمارسها» ويسألهم لماذا؟ ثم يُناقشهم فيما اختاروه بحيث يتولّد لدى المتعلّمين من خلال هذا التّدريب احترام رغبة كُلّ طرف في الأساس الّذي بنى عليه قراره، وذلك بعد أن يتمّ تعزيز هذا المفهوم من خلال تفكيك كُلّ رأي على حدة سواءً بنعم أو لا لكي يُظهر لهم كيف اتّخذوا قرارهم سواءً بممارسة اللُّعبة أو العكس[103].

والأُردن هي الأُخرى، فمن ضمن أهداف برامج «جائزة الحسن للشّباب» تطوير شخصيّة الشّباب بما يُعزّز من اعتمادهم على النّفس وانضباطهم الشّخصي، وتعزيز ملكة التّصميم والمُثابرة لديهم جنبًا إلى جنب مع المُبادرة والابتكار، وأيضًا المسؤوليّة الجماعيّة والالتزام الجماعيّ، وأخيرًا اتّخاذ قرارات مبنيّة على الإيمان بالقيم[104].

ج- النّظام الماليّ النّقدي

احتلّ البند الخاصّ بالنّظام المالي النّقدي المرتبة الأقل على الإطلاق من حيث تسليط الضّوء عليه في العيّنات البحثيّة في عالمنا العربيّ (5 مرات فقط من أصل 36 استمارة، أي ما يعني أقل من ربع العدد الإجمالي للاستمارات!) والإشارة إلى المؤسّسات الماليّة التي تقوم بدورٍ فاعلٍ فيه، وذلك على الرغم من الدور الهام الذي يؤدّيه التعريف بالنظام الماليّ النّقدي في فهم التطوُّرات الجارية في مفاصل الاقتصاد ومنها على سبيل المثال اللُّجوء إلى آلية تعويم العُملة في بعض بلداننا العربية. ورغم ذلك، فقد ركّز النذر القليل جدًا والذي تلمّسنا خُطاه هنا على الأنشطة التدريبيّة والتفاعليّة سواءً ما كان منها ضمن منهجًا دراسيًّا أو برنامجًا شبابيًّا كالآتي:

في **تونس**، تمّت الإشارة إلى هذا الجانب على استحياء في مشروع تعزيز تحرُّر المرأة التونسية الشابة من خلال المُشاركة الاجتماعية، وذلك عبر إطّلاع النّساء على المشروعات المختلفة، ومفاهيم التحرُّر الاقتصاديّ والاجتماعيّ ودور الشّابات والنساء في ذلك[105]. في مُحاولة لتنمية الجانب المعرفيّ لديهن ّفيما يدور حولهنّ من قضايا اقتصاديّة هُنَّ جزء منها بطبيعة الحال.

أمّا في **الإمارات** ومن خلال مادة التربية الأخلاقيّة وتحت عنوان: «الوعي المالي» فقد أُشير إلى العديد من النّقاط الهامة وذات الصلة بالنظم الماليّة النقديّة المتّبعة، ومنها:

- اتّخاذ قرارات صائبة حيال التّخطيط المسؤول للميزانيّة والادّخار والاستثمار والاقتراض، وهو ما يتمّ ترسيخه في عُقول المتعلّمين من خلال حثّهم على تخطيط ميزانيّة مُدّتها أُسبوع واحد تُراعي أيّة سيناريوهات مُحتملة
- تطوير قُدرات المتعلّمين في مجال ريادة الأعمال من خلال حثّهم على الاستثمار في شركةٍ ما، مثل وضع خُطّة عمل مُعيّنة واتخاذ قرارات ماليّة بناءً على طريقة تجاوُز الشّركة للضّغوط الاقتصاديّة والعالميّة

[103] دليل المعلم لمادة التربية الأخلاقية التابع لوزارة التربية والتعليم الإماراتية، ص 73.
[104] جائزة الحسن للشّباب الأُردني.
[105] مشروع تعزيز تحرُّر المرأة التونسية الشابة من خلال المشاركة الاجتماعية: https://bit.ly/3RMx5x7

- وفتح نقاش صريح حول سُبُل تجنُّب التّداعيات الماليّة عن طريق طرح أمثلة لسوء إدارة الموارد المالية والحوكمة الضّعيفة وغير الرشيدة؛ مثل أزمات البنوك وفساد المسؤولين[106]

وفي نموذج مُحاكاة مُتميّز ورد بكُراسة نشاط التلميذ لمادة المهارات الحياتيّة في عُمان، لتدريب المتعلّمين/ المتعلّمات على مهارة البيع والشّراء، وضعت الكراسة ضمن أهداف الوحدة:

- إنفاق المتعلّم لمصروفه اليوميّ بطريقة رشيدة
- ادّخار جُزء من مصروفة اليوميّ
- المُفاضلة بين أسعار الأشياء التي يُريدها
- التدرُّب على عمليّة البيع[107]

ج- التأثير الإيجابيّ في الآخر

اهتمّ نصف العيّنات البحثيّة (18 استمارة من أصل 36 استمارة) ببيان أهميّة التأثير الإيجابي في الآخر وكونه يشغل مرتبة متقدّمة في سُلّم التربية على المواطنة الفاعلة. وذلك عبر وسائط مختلفة منها استراتيجيّات التعايش وسياسات الوزارة وأيضًا السياسات الخاصة بمؤسّسات المُجتمع المدنيّ والمُستهدفة في المقام الأوّل تعزيز كفاءة الشُّعور باللُّحمة الوطنيّة ورفعها. ومثال على ذلك الوثيقة الوطنيّة اللُّبنانيّة للتربية على العيش معًا، الّتي قيل فيها بإنّها مشروعٌ تنمويٌّ للجماعة المدرسيّة بأسرها. فالمدرسة غير مُنفصلة عن بيئتها الاجتماعيّة وتتأثّر بواقعها، بحيث يحمل المتعلّمون والمُعلّمون والقَيِّمون على الإدارة أفكار هذه البيئة ومواقفها العقلانية والعاطفية. وبطبيعة الحال يتطلّب ذلك التّواصُل مع ذوي التلامذة وإشراكهم في تبنّي المشروع التربوي وتمكينهم من المُساهمة في تحقيقه، وبذلك تُصبح التربية على العيش معًا عامل يقظة وتحوُّل وتنمية مُستمرة للجماعة المدرسيّة بأسرِها[108].

وهو ما أكّدت عليه وزارة التربية والتعليم البحرينيّة من خلال مشروع «المدرسة المُعزّزة للمواطنة» وكونه يضمّ العاملين بالمدرسة جميعهم كجُزء أصيل ضمن البرنامج المدرسيّ، بدءًا من مُدير المدرسة وانتهاءً بحارس المدرسة نفسه، بحيث تكون كُلّ مدرسة من المدارس المختارة لتطبيق هذا البرنامج مؤهّلة بكوادرها كافّة على التأثير الإيجابيّ في الآخر؛ كُلٌّ بحسب الدور الذي يشغله[109].

وفي **الأُردن**، لم يغب التأثير الإيجابيّ في الآخر حتّى في رسم سياسات برامج «جائزة الحسن للشّباب» والتي جاء ضمن أهدافها:

- تشجيع المُشاركة بدلًا من المُنافسة مع الآخرين وقياس التقدُّم الفرديّ بمعيار التطوّر الذاتيّ بدلًا من تحديد مقاييس محدّدة لبلوغ الهدف الذي يضعه المشارك لنفسه
- إتاحة فرصة الاختيار للنشاطات وفق رغبة المشارك نفسه من دون إجبار[110]

[106] مادة التربية الأخلاقية بالإمارات، منهج الصّف التاسع – الفصل المدرسي (1b). https://moraleducation.ae/ar/

[107] كُراسة نشاط التلميذ لمادة المهارات الحياتية ص 44، عُمان: https://drive.google.com/file/d/1f-OLmbH_K0lfyeQ_suj-w35zQXmo5jSI/view

[108] مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 6. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

[109] مشروع المدرسة المُعزّزة للمواطنة التابع لوزارة التربية والتعليم البحرينية. فيديو تعريفي بالمشروع (8:08): https://www.youtube.com/watch?v=vZoXDejbNpg

[110] أهداف جائزة الحسن للشّباب بالأُردن.

وفي **الكويت**، كان الهدف الأسمى من إنشاء «جمعيّة الإخاء» تنوير أفراد المُجتمع بأهداف الجمعيّة والمُساهمة في إبراز صُورة الكويت الحضاريّة وطنيًا وعربيًا ودوليًا، بجانب العمل على تكريس القيم الفاضلة في المُجتمع ودعم الجهود الإصلاحية الشاملة في المجالات كلّها على أساس ترسيخ مبادىء العدالة والمُساواة، وكذلك تنمية ثقافة التآخي والتعاون والتكافل والتأكيد على قيم الوسطية واحترام الآخر ونبذ سياسة الإلغاء والتهميش وتعزيز الوحدة الوطنية وتوطيد العلاقات والروابط الاجتماعيّة بين فئات المُجتمع جميعها[111].

ج- تطبيق التنمية المُستدامة

على خلاف الحديث عن التنمية المُستدامة وورودها في 22 استمارة من أصل 36 استمارة، ورد تطبيق التنمية المُستدامة بصورة أقلّ نسبيًا (النصف بواقع 19 استمارة من أصل 36 استمارة) وفي ذلك إشارة إلى الحاجة إلى الجوانب العمليّة مع الجوانب النظريّة في مُختلف البنود وليس فقط في هذا الجانب. وعلى الرغم من ذلك نفّذت بعض البرامج/المناهج العربيّة تطبيقات نظريّة وعمليّة للتنمية المُستدامة في مُختلف أنشطتها وفعالياتها. كان من بينها النشاط الجماعيّ الّذي أشار إليه دليل المُيسّر التّابع لبرنامج المُواطنة الفاعلة في ليبيا، عن كيفيّة جعل المشروعات المُجتمعيّة مُستدامة؛ بحيث يقوم المُشاركون بتحديد الموارد المتاحة لديهم وإذا ما كانت مُستدامة، ويقومون بالتفكير في مصادر التمويل والموارد المختلفة الّتي يمكن اللُّجوء إليها في مراحل مُختلفة من المشروع من أجل استمراره[112].

كما خصّص مشروع جمعيّة الأمل العراقيّة «علّم طفلًا» مُعالِجة نفسيّةً وتربويّةً قامت بدورها بوضع خطّة للعمل تهدف إلى متابعة المتعلّمين الذين يعانون من مشكلات اجتماعيّة أو عائليّة أو نفسيّة تُؤثّر على مُستواهم التّعليمي ومُتابعتهم مع عوائلهم والمدرسة، وقد تمّت دراسة وحلّ مُشكلات عدد من المتعلّمين بالتواصل معهم ومع عوائلهم، وشهد مستواهم التعليميّ تقدُّمًا ملموسًا على إثر ذلك[113].

وفي **البحرين** ومن خلال مشروع «المدرسة المُعزّزة للمُواطنة» سارت وزارة التربية والتّعليم البحرينيّة على نهج يُطبّق التنمية المستدامة من خلال عمل المدرسة ككُل على تعزيز قيم التسامح والإخاء والتعايش المشترك من خلال منظومة متكاملة من الإجراءات كان من بينها تسمية الأشجار بكلّ مدرسة باسم يُساعد على ترسيخ مفهوم المواطنة، فضلًا عن الأنشطة الرياضيّة والثقافيّة[114]. وأخيرًا في الأردن، كان هناك تطبيقًا عمليًا لافتًا للنّظر لمفهوم التنمية المُستدامة من قِبل مشروع «أندية الحوار» والمتمثّل في إكساب المتعلّمين مهارات تطبيق المُبادرات التنموية الفاعلة وغيرها من الأهداف التي تُحقق التنمية المُستدامة. ظهر ذلك من خلال إنجازات المشروع ومنها:

- تدريب (686) مُعلّمًا ومعلّمةً على دليل أندية الحوار والتطوع المدرسية وحقوق الإنسان للعمل كميسرين في المدارس، و(88) متعلّمًا ومتعلّمة من متعلّمي الجامعات للعمل كمُساعدين
- تطبيق البرنامج في (907) مدارس حُكوميّة موزّعة على مُختلف مُحافظات المملكة
- تنفيذ أكثر من (100) مُبادرة بدعم من المؤسسات الشّريكة، شارك فيها (2000 شخص) بشكل مُباشر واستفاد منها أكثر من (عشرة آلاف شخص) بشكل غير مُباشر[115]

[111] جمعيّة الإخاء الكويتية: http://ksnfco.org

[112] برنامج المواطنة الفاعلة، المجلس الثقافي البريطاني، ليبيا. دليل المُيسّر، ص 214–215. متاح على الرابط التالي: https://www.britishcouncil.ly/programmes/society/active-citizens

[113] مشروع جمعيّة الأمل العراقيّة «علم طفلاً» بالتعاون مع وزارة التربية العراقية ووزارة التربية في إقليم كوردستان العراق.

[114] لقاء مع وزير التربية والتعليم البحريني للحديث عن مشروع المدرسة المُعزّزة للمواطنة: فيديو مُطوّل.

[115] مشروع أندية الحوار والتطوع المدرسيّة، الأُردن.


تعمل فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان على تحقيق مبدأ التّعليم من أجل التنمية المُستدامة من خلال عدد من الأهداف التي تُمكّنها من تحقيق التنمية المُستدامة وضمان فعاليتها ومنها: تزويد المتعلّمين بالمعارف والمهارات والقيم المتعلّقة بقضايا التنمية المُستدامة، وبناء القُدرات الوطنية وتنميتها في مُختلف المجالات، والإسهام في حماية البيئة وصون مكوّناتها الطبيعيّة وكذلك تطوير المعارف والمهارات المتعلّقة بالأمن المائي والغذائي وسُبُل مُواجهة الكوارث الطّبيعيّة[116].

ج- التّفكير النّقديّ الصّحيح

يُساعد التفكير النّقدي السّليم على القراءة الجيّدة للواقع بما فيه من قضايا مُلحّة كقضية المواطنة والعيش المُشترك، وعلى الرغم من ذلك وممّا يدعو إلى إعادة النّظر أننا لم نجد سوى نذر قليل من برامجنا/مناهجنا العربيّة التي تسعى لتنمية هذا الجانب على أهميّته (13 استمارة فقط من أصل 36 استمارة، أي ما يُعادل ثُلُث العدد الإجمالي للاستمارات) وهو عدد قليلٌ بالنّظر إلى أهميّة التّفكير النقديّ والحاجة الماسّة له على مُختلف الأصعدة.

وقد ركّزت العيّنات البحثيّة التي اعتنت بالتفكير النقدي في مناهجها على ما يلي، نظرًا إلى الأهميّة القُصوى في تربية النّشء وبالنسبة لمتعلّمي المدارس والجامعات:
أُشير في منهج الصّف السّادس من مادّة التربية الوطنيّة الليبيّة إلى نشاط يقوم فيه المتعلّمون بإيجاد حُلول لمُشكلات يتسبّب فيها جيران الحيّ، مع مُراعاة بقاء العلاقات وديّة معهم[117]. يساعد هذا النّشاط وغيره من الأنشطة ذات الصّلة المتعلّمين على التّفكير في مثل هذه القضايا، وعلى التركيز على حلّ المُشكلات وعلى إبقاء الودّ رغم الاختلاف. وهذا هو صلب التّفكير النّقديّ الصّحيح الّذي يُراعي الأوجه المُختلفة للتحديات.

والأمر نفسه بالنسبة لمنهج التّربية الوطنيّة اللّيبي للصّف الرابع الذي صمّم نشاطًا مبتكرًا يُعاين فيه المتعلّمون المظاهر السلبيّة في مدارسهم مع زُملائهم ويقترحون حلولاً لها[118]. وذلك لإيصال رسالة هامة لديهم مفادها أنّ استمرار المظاهر السلبيّة بطبيعة الحال سيرتّب استمرارًا لحالة التفكير في حلول جادّة ومرنة، بحيث يمكن أن يكون الحلّ مناسبًا في وقت معيّن وغير مُناسب في وقت آخر.

وفي منهج مادّة التّربية الوطنيّة المصريّ للصّف الأول الثّانويّ، صُمّم نشاط آخر يُقيّم فيه المتعلّمون مُستويات تطبيق التّسامح وقَبول الآخر في مُحيطهم من خلال مقياس مُحدّد[119]. ومهارة المُتابعة والتّقييم هامّة للغاية في التفكير النّقدي السّليم، بحيث يتولّد لديهم الأدوات اللازمة لقراءة الواقع من حولهم وما يظهر فيه من مستجدّات بصفةٍ عامّةٍ وليس فقط في حدود النشاط المذكور.

116 مجلس التعليم في سلطنة عمان (2018) وثيقة فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان، ص 23.
117 وزارة التربية والتعليم الليبية. مادة التربية الوطنية الليبية، منهج الصف السّادس، ص 50.
118 وزارة التربية والتعليم الليبية. مادة التربية الوطنيّة الليبيّة، منهج الصف الرابع، ص 53.
119 مادة التربية الوطنية المصرية، منهج الصف الأول الثانوي، ص 34.

وفي دليل المهارات الحياتيّة التّابع لوزارة التربية والتعليم العُمانية، فُتح المجال أمام المتعلّمين لاستخدام تقنيّة العصف الذّهني[120]. والتي تُفسح المجال لتدفُّق الأفكار حول القضيّة المبحوثة، ومُحاولة معرفة جوانبها كلّها والوصول إلى أفضل وأسلم الطُّرق نحو حلّها أو إدارتها على أقل تقديرٍ.

وأخيرًا، وجدنا أن إعداد المتعلّم المنتج، المبدع، المسؤول، ذي الشخصيّة المتكاملة والقادر على المنافسة عالميًّا، والذي يمتلك مهارات التفكير الإبداعيّ والناقد وحلّ المشكلات والتعلُّم الذاتي؛ يدخل ضمن الأهداف الاستراتيجيّة لسياسة استحداث برامج ثقافيّة لتحسين المواطنة والقيم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم البحرينيّة[121].

فضلًا عن الوثائق والتي جاء على رأسها الاستراتيجيّة الوطنيّة اللُّبنانية لمنع التطرُّف العنيف، والتي أكّدت أهميّة تنمية المهارات الإدراكيّة لدى الشباب، بما فيها أدوات التحليل والتفكير النقدي، ومهارات حل المشكلات، وإدراك التحدّيات والموضوعات المحليّة والوطنيّة والعالميّة ومدى التداخل والترابط بينها[122].

ج- مُمارسة الحوار الفعّال

يُعدّ الحوار أحد أهمّ الآليات السلميّة الوقائيّة والعلاجيّة معًا في حلحلة النزاعات والخلافات والحدّ من انتشارها، ويُعوَّل على الحوار في المساعدة على تكريس المواطنة والتعايش بين الناس؛ وهو ما شعرت بأهميّته غالبيّة العيّنات البحثيّة (24 استمارة من أصل 36 استمارة) وبصور وأنماط مُختلفة مثل السياسات والمناهج التعليميّة والأدلّة التدريبيّة وحتى الأنشطة والتدريبات التفاعليّة كما سيرد.

ففي واحدة من العيّنات البحثيّة، وهي الخاصة بمشروع «ميادين النقاش العامّة» التابع لمنظّمة سوليّا؛ تحدّث المُشاركون عن أنّ البرنامج خلق لهم مساحة آمنة لمُشاركة وتبادل الآراء حول العديد من القضايا الإقليميّة والعالميّة، وساعدهم كذلك على التعبير عن آرائهم بحُرية. بالإضافة إلى الدّور الكبير لمُيسّري الحوار من قِبل سُوليّا والذين ساعدوا المُتدرّبين على التعرُّف عن قُرب على مفهوم تيسير الحوار، وعن آلياته وسُبُل إنجاحه في مختلف المستويات، وكانوا أنموذجًا في ذلك بأن أعطوا المجال للمُتدرّبين للتعبير أكثر عن أنفسهم وعن بيئاتهم التي جاؤوا منها من بلدان مُختلفة مثل المغرب وسوريا وجنوب إفريقيا، ولمعرفة المزيد حول أنواع الأسئلة وإعادة الصياغة وكيفية التصرُّف في مُختلف المواقف أثناء تيسير الحوار، إلخ[123].

وفي **لُبنان**، أسّست الوثيقة الوطنيّة للعيش المُشترك أنّ المدرسة مكان آمن للحوار والتّلاقي؛ بحيث تساهم المؤسّسات التربوية في لبنان في بناء الثقافة الوطنية والسلم الأهلي لأنّها تنميّ الروابط بين الشباب والتمرس بالحوار الموضوعيّ واحترام الاختلاف والرأي الآخر، بعيدًا عن المُزايدات الطائفيّة والحزبيّة والفئويّة[124].

---

120 دليل المهارات الحياتية التابع لوزارة التربية والتعليم العُمانية، ص 28.

121 سياسة استحداث وزارة التربية والتعليم البحرينيّة لبرامج ثقافيّة لتحسين المواطنة والقيم في المدارس.

122 الاستراتيجية الوطنية لمنع التطرف العنيف، ص 49.

123 تقرير تقييم برنامج منظّمة سوليّا «ميادين النقاش العامة» صفحات 9، 10، 11، 16 و17.

124 مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 4–5. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

وفي لبنان أكّدت الاستراتيجيّة الوطنيّة لمنع التطرُّف العنيف أهميّة تنمية المهارات السُّلوكية لدى الشباب، بما فيها مهارات الحوار البنّاء؛ بما في ذلك المشاركة الفعالة خلال الحوار والتعبير عن الاختلاف وإرساء ثقافة التواصل الإيجابيّ[125]. وفي دليل المهارات الحياتيّة التابع لوزارة التربية والتعليم العُمانية؛ أُشير إلى أهميّة استخدام استراتيجيّة المناقشة في التعلُّم، حيث ذكر الكتاب أنها من الممكن أن تتم بين المتعلّمين وبعضهم وبين المتعلّمين والمعلمين؛ وحتى بين المُعلّمين وأقرانهم[126]. في إشارة منه إلى أنّ الحوار مطلوب في كُلّ حال وعلى كُل المستويات.

ج- الخُطوات اللّازمة لمُكافحة الظُّلم الاجتماعي وعدم المُساواة

اشتمل نصف العيّنات البحثيّة (18 استمارة من أصل 36 استمارة) على جوانب ذات صلة بالخُطوات اللّازمة لمُكافحة الظُّلم الاجتماعي وعدم المُساواة، وتوقّفت عند أهميّة إيراد أمثلة نظريّة وعمليّة في هذا الجانب للمساعدة على تكريس المواطنة والتعايش بين الناس عبر وسائط مختلفة من مناهج وأدلّة تدريبيّة وفعاليات برامج مجتمعيّة ومُبادرات وبرامج شبابيّة على أرض الواقع. ففي منهج الصّف الثّالث من برنامج التربية الأخلاقيّة بالإمارات تم تعريف مفهوم مُعاملة الناس على قدم المُساواة، والتعرُّف على كيفية التصرف عند مواجهة حالات عدم مُساواة في المُعاملة[127].

وفي دليل تعليم المواطنة وحُقوق الإنسان بالمغرب، أُشير إلى سُبل الإنصاف المُتاحة أمام المُهاجرين في حال تعرّضوا لانتهاك حقوقهم الأساسيّة في البلدان التي تستضيفهم[128]. ومثل هذا الأمر مُفيد للمعرفة بأن الظُّلم من الممكن أن يقع على الإنسان في أيّ مكان، سواءً في وطنه أو في الخارج، وأنه علينا في كلتا الحالتين أن نواجه الظُّلم ومظاهر عدم المُساواة بأساليب مُبتكرة وفاعلة.

أمّا مشروع «علّم طفلًا» في العراق، فقد حاول أن يكون هُو في ذاته الخُطوة اللّازمة والفاعلة في مواجهة الظُّلم الواقع على هؤلاء المتعلّمين والمتعلّمات المتسرّبين قسرًا من التعليم؛ حيث استمر المشروع خلال العام الدراسي 2014–2015 وساهم في النهاية في إعادة وحماية أكثر من 3400 متعلّمًا من خطر التسرب وتوفير أجواء دراسيّة ملائمة لهم، فضلًا عن توفير دعم ماديّ للكادر التربويّ من معلّمين ومشرفين على مدى فترة المشروع والذي شمل 75 معلمًا/ةً و10 مشرفين/ات[129].

وأخيرًا وفي جانب من جلسات أندية الحوار والتطوُّع المدرسيّة بالأُردن، تناولت الجلسة الأُولى المُساواة وعدم التمييز، حيث استخدمت المتعلّمات المُشاركات مواهبهن في التعبير عن هذه المفاهيم، وذلك في إطار عمليٍّ ماسّ بالواقع ومبنيّ على التجارب الشخصيّة كأساس، كخطوة عملية نحو مواجهة الظُّلم المُجتمعي ومكافحة التمييز[130].

[125] الاستراتيجية الوطنية لمنع التطرف العنيف، ص 49.

[126] دليل المهارات الحياتية التابع لوزارة التربية والتعليم العُمانية، ص 60.

[127] برنامج التربية الأخلاقيّة الإماراتي، منهج الصّف الثّالث من الفصل الدراسي (A1).

[128] دليل تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان بالمغرب، ص 196.

[129] مشروع جمعيّة الأمل العراقيّة «علم طفلاً» الخاص بإعادة النازحين المُتسرّبين من التعليم إلى الدراسة من جديد. متاح على الرابط التالي: https://iraqi-alamal.org/?p=2038

[130] جانب من جلسات أندية الحوار والتطوُّع المدرسية بالأُردن، حيث شارك 4800 طالب وطالبة ضمن 242 مدرسة في مختلف أنحاء المملكة، لتنفيذ جلسات الحوار والتطوع المدرسية بهدف التعبير عن القضايا التي يعتبرونها ذات اولوية ضمن مجتمعاتهم المحلية. فيديو تلخيصي بما دار في هذه الجلسات: (الثانية 0:43) https://www.youtube.com/watch?v=MOoKtuHVB1w

ج- مهارات حلّ النّزاعات ومنها التّفاوض وبناء السّلام

استطعنا الوقوف على أنشطة وفعاليّات وسياسات وخُطط ذات صلة بتنمية مهارات حلّ النّزاعات في عالمنا العربيّ في نصف العيّنات البحثيّة (18 استمارة من أصل 36 استمارة) وذلك بالنظر لأهميّة تعليم مهارات حلّ النّزاعات ومن بينها التّفاوض والحوار وبناء السّلام بصفة عامّة، لما لها من دورٍ كبيرٍ وفاعلٍ في إرساء المواطنة محليًا وعالميًا. حيث كانت العيّنات غنيّة بالأنماط المُختلفة والمعنيّة بتعليم السّلام على مُختلف الأصعدة لكنّ المميّز والجديد هو «الصّعيد الأُسري» أي العلاقة بين الزوجين. ومن هذه الأمثلة: سلسلة دورات «أزواج السّلام» والتي نظّمها مُنتدى التنمية والثّقافة والحوار في لُبنان، ودارت حول دور الوساطة في التّواصل اللّاعُنفي وشملت عدّة مواضيع مثل: مبادئ الوساطة، دور الوسيط وتقنيّات الوساطة. وفي الجلستين الأخيرتين ركّزتا على تطبيق عملي يقوم به المُشاركون للمهارات التي تلقّوها. وذلك بمساعدة خُبراء بالمجال من المركز المهني للوساطة بجامعة القديس يوسف[131].

وفي **الصُّومال** ومن خلال دليل يونسيف عن تعليم الشّباب هناك، فإن التدريب الّذي حصل عليه الشباب في البرنامج على حلّ النزاعات، ساعدهم في التغلُّب على العصبيّة القبليّة وعلى حل النزاعات من دون اللُّجوء للعنف. فعلى سبيل المثال: عندما سُئل المشاركون في البرنامج عن ردّة فعلهم المُحتملة تجاه تعرُّضهم للسّرقه أو السَّب؟ فضَّلَ مُعظمهم اللُّجوء إلى الشُّرطة أو القاده المحليين، بينما فضَّلَ مُعظم الذين لم يُشاركوا التّعامل مع الموقف بأنفسهم عن طريق العنف[132].

وفي **العراق** وبصورة مُبتكرة قامت بها جمعيّة الأمل، أقامت الجمعيّة ورشة خصّيصًا لـ25 من كوادر القوّات الأمنيّة ومن مُختلف الرُّتب من الشُّرطة وقسم مُكافحة الإجرام في قضاء داقوق؛ أعدّت مُحاضرات لهم عن النوع الاجتماعيّ ومفهومه وعن مفهوم العنف القائم على أساس النوع الاجتماعيّ، وكذلك تاريخ اتفاقية سيداو وأهم مبادئ وبنود الاتفاقيّة، فضلًا عن الحقوق والضمانات للمرأة والطفل في الدُّستور العراقي وغيرها[133].

وفي **لُبنان**، أكّدت الاستراتيجيّة الوطنيّة لمنع التطرُّف العنيف أهميّة إدراج أسس التربية اللّاعنفية بالمناهج الجامعيّة كمادّة أساسيّة في الاختصاصات جميعها، وما يستلزمه ذلك من تأهيل وبناء قدرات الأساتذة والإداريين ومسؤولي الشؤون الاجتماعيّة بالمدارس، وذلك لأهميّة الجهازيّة الشخصيّة والمعرفيّة لهم التي تعتبر جزءًا لا يتجزأ من العمليّة التعليميّة المانعة للتطرّف العنيف. وتشمل الاحتياجات التدريبيّة المطلوبة[134].

والمناهج هي الأُخرى لم تخلُ من إشارات متميّزة في هذا الجانب؛ ومنها منهج السّنة الرابعة لمادة التربية المدنية الجزائري، وتعريفه للصُّلح والوساطة كحلٍّ سلميٍّ وحضاريٍّ لفضّ النزاعات[135]. وأيضًا دليل المُعلّم بمادّة التّربية الأخلاقيّة بالإمارات، والذي جعل المُعلّم يُساعد المتعلّمين في إيجاد عبارات مُناسبة مثل الأسف والاعتذار نتيجة الخطأ، ويحرص على التركيز على إمكانيّة الاعتذار عن طريق بعض التصرُّفات مثل الاهتمام بالشّخص الآخر وتعويضه عن الضرر[136].

---

131 مُنتدى التنمية والثقافة والحوار بلبنان: http://www.fdcd.org/events-details.php?id=115#

132 دليل يونيسيف عن تعليم الشّباب بالصُّومال، ص 53.

133 ورشة تدريبية أقامتها جمعيّة الأمل العراقيّة لقوات الأمن في كركوك عن العنف القائم على النوع الاجتماعي. موقع الجمعيّة.

134 الاستراتيجية الوطنية لمنع التطرُّف العنيف، ص 50.

135 وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. مادة التربية المدنيّة الجزائريّة، منهج السّنة الرابعة للتعليم المتوسّط، ص 6.

136 دليل المُعلّم بمادة التربية الأخلاقية التابع لوزارة التربية والتعليم الإماراتي، ص 40.

رابعًا: تحليل العناصر الواردة حول الأساليب التعليميّة المُتبعة في البرامج/المناهج

يعنى هذا القسم بالأساليب التعليميّة المُتّبعة في تطبيق المنهج أو البرنامج في الاستبيان. فمن خلاله يُمكن للقارئ معرفة ما إذا كان الأُسلوب المتّبع في التدريب/التّدريس تلقينيًّا أو تفاعليًّا أو قائمًا على المُشاركة. كما يشمل وصفًا للأدوات المُستعملة في التّدريب/التدريس مثل الإنترنت ووسائل التّواصُل الاجتماعّي أو التلفزيون والراديو وغيرهم.

الجدول المُبيّن أدناه يُظهر عدد مرّات وُرود كُلّ عنصر على حدة ضمن عيّنة البحث المُختارة (36 استمارة عربيّة من 16 بلدًا) والتي هي إمّا وثيقة أو برنامجٌ أو منهجٌ دراسيٌّ، إلخ، وذلك وفق تصنيف المُنظّمات/المُؤسّسات إلى حُكوميّة ومُجتمع مدني ودوليّة:

الأسلوب التعليمي المُتبع	مرّات ورودها وفق نوع المنظّمات/المؤسسات			العدد الإجمالي
	حُكوميّة	مُجتمع مدني	دوليّة	
تعليم تلقيني	4	1	1	6
تعليم تفاعلي	12	1	5	18
تعليم قائم على المشاركة	13	4	6	23
تعليم عبر الإنترنت	2	2	2	6
تعليم عبر مواقع التواصل الاجتماعي	1	1	0	2
تعليم عبر التليفزيون/الراديو	0	1	0	1
أساليب أخرى	5	3	1	9

أ- التعليم التلقينيّ

رصدت ست استمارات استبيان استخدام التعليم التلقينيّ كوسيلة تعليميّة. وقد أشارت مُعظم تلك الاستمارات في مُجملها إلى مزج التعليم التلقينيّ مع أساليب تعليميّة أُخرى، أي أنّ أسلوب تلك المناهج/البرامج لم يقتصر على التلقين فقط. فعلى سبيل المثال منهج التربية المدنية للصف الثاني الثانوي في تونس؛ في مجمله تلقينيّ ولكنه في الوقت نفسه يدعو المتعلّم إلى البحث والتفكير[137] ومنهج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في المغرب؛ يجمع بين التعليم التلقينيّ من خلال النَّص الموضوع، والتفاعليّ من خلال التدريبات المُختلفة[138]. ويعتبر المزج بين التلقين وأساليب التعليم الأخرى إحدى نقاط القوّة في المناهج/البرامج التي تمّ رصد التلقين بها، غير أنّ الاعتماد الأكبر على التلقين (على سبيل المثال: منهج التربية المدنية للصف الثاني الثانوي بتونس) يعتبر نقطة ضعف.

[137] منهج مادة التربية المدنية للصّف الثاني الثانوي بتونس، ص 9.
[138] دليل التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بالمغرب، ص 10.

ب- التّعليم التّفاعُليّ

رصدت عشرون استمارة استبيان استخدام أُسلوب التعليم التفاعلي في البرامج/المناهج المُشار إليها. حيث حثّت هذه المناهج/البرامج المتعلّمين/المُتدرّبين على التفاعل من خلال:

- **النّقاشات والحوار:** وهي في برامج ومناهج (برنامج المواطنة الفاعلة التابع للمجلس الثقافيّ البريطانيّ بليبيا، برنامج منظّمة سوليّا «ميادين النّقاش العامّة» لبناء مجتمعات تعدُّديّة، جائزة الحسن للشّباب بالأُردن، جمعية الإخاء الكويتيّة، دليل التربية الأخلاقيّة في الإمارات، دليل المهارات الحياتيّة في عُمان، منهج التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية في اليمن). على سبيل المثال: في برنامج المواطنة الفاعلة في ليبيا؛ النشاطات جميعها في دليل الميسر قائمة على النّقاش[139]. أمّا في برنامج منظّمة سوليّا «ميادين النّقاش العامّة» فقد تم عقد جلسات الحوار المجتمعي والتي ناقش فيها الحضور موضوعات عصريّة تضمنت آراء وقيم ومُعتقدات مُختلفة ومتعددة[140] بمساعدة مُيسّري الحوار الذين بذلوا ما بوسعهم لحث المشاركين على التفاعل وذلك من خلال: التواصل مع المشاركين الذين فقدوا اهتمامهم بالحوار لإعادة دمجهم في الحوار مرة أُخرى، وعرض فيديوهات تفتح آفاق النقاش، فضلاً عن أنشطة تلطيف الأجواء في بداية كُل تدريب، والمساعدة على إدارة الخلاف في وجهات النّظر بين المُشاركين بلُطف وروية.

- **المُحاكاة/لعب الأدوار/اسكيتشات مسرحيّة:** وهي في برامج ومناهج: (منهج التربية الوطنية للتعليم المتوسط بالجزائر، برنامج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بالمغرب، منهج التربية المدنيّة للصفّ الثاني الثانويّ في تونس، منهج التربية الوطنيّة للتعليم الأساسيّ في ليبيا، دليل التربية الأخلاقية بالإمارات). على سبيل المثال: يتقمص المتعلّم دور القاضي ويفترض وجود خلاف/نزاع أو يتقمّص دور ناشط يُدافع عن حقوق الأطفال في منهج التربية الوطنية بالجزائر[141]. وفي المغرب، يقوم المتدرب في برنامج التربية على المواطنة بالمشاركة في لعب الأدوار حول مُمارسة حقوق الإنسان[142]

- **تطبيق مهارات مُكتسبة في ورش العمل:** وهي في برامج (تعزيز تحرر المرأة في تونس ومبادرة حكاية لتنمية المُجتمع في الأردن)

- **تنفيذ المشروعات/المُبادرات على أرض الواقع في مجموعات عمل:** وهي في برامج/مناهج (تعزيز تحرُّر المرأة في تونس، المواطنة الفاعلة في ليبيا، مُبادرة حكاية لتنمية المُجتمع بالأردن، التّربية الوطنيّة للتعليم الثانويّ في مصر). على سبيل المثال: قامت مُبادرة حكاية بمُعالجة «قضايا ذات طابع عمليٍّ بحت كقضية الاندماج بين اللاّجئين السُّوريين على الأراضي الأُردنيّة؛ مشروع «نُبادر» مثالاً في هذا السياق[143] كما تضمّن منهج التّربية الوطنيّة للتّعليم الثانويّ في مصر على نشاط يقوم فيه المتعلّم مع زملائه بالمشاركة في أحد مشروعات محو الأميّة التطوعيّة، ونشاط آخر يقوم به المتعلّم بتنظيم مُبادرة نادي التطوُّع المدرسيّ[144]

139 برنامج المواطنة الفاعلة، المجلس الثقافي البريطاني، ليبيا. ص 9.
140 تقرير تقييم برنامج سوليّا «ميادين النّقاش العامّة».
141 منهج مادة التربية المدنية للتعليم المتوسّط بالجزائر، ص 10.
142 دليل التربية على المواطنة وحُقوق الإنسان بالمغرب، ص 10.
143 برامج مُبادرة حكاية لتنمية المُجتمع المدني بالأردن، ص 14.
144 منهج التربية الوطنية للتعليم الثانوي بمصر، ص 12.

- **التّفاعل مع المُحتوى من خلال استنتاج المعلومات من الصُّور والقصص:** وذلك مثل (منهج المواطنة للتّعليم الأساسي في ليبيا)

- **التّواصل مع مؤسّسات وأفراد على المستوى المحليّ والدوليّ:** برامج/مناهج (المُواطنة الفاعلة في ليبيا، برامج المجلس الثقافي البريطاني التعليميّة في مصر، بناء مجتمعات تعدُّدية من خلال برنامج سوليّا «ميادين النقاش العامّة» وجائزة الحسن للشباب في الأردن، كما منهج التربية الوطنية للتعليم الثانويّ في مصر). على سبيل المثال: «تفاعل المشاركين مع أقرانهم في دول أخرى لمناقشة قضايا دولية تنموية كما في برنامج المُواطنة الفاعلة في ليبيا[145] كما نظَّم برنامج جائزة الحسن للشباب في الأردن لقاءات مع مسؤولين حول قضايا مُجتمعيّة صِرفة. بينما تضمن منهج التربية الوطنية للتعليم الثانويّ في مصر نشاطًا يقوم فيه المتعلّم بالتواصل مع وزارة الشباب للتعرّف على كيفيّة المُشاركة في نشاطات وفعاليّات الوزارة[146].

ومن أساليب التعليم التفاعليّ المُميّزة: إقامة مُعسكرات لمدة 3 أيّام في برنامج جائزة الحسن للشباب (الأردن)، واستخدام الرسم في أحد أنشطة كراسة المهارات الحياتيّة (عُمان) وحرص دليل المهارات الحياتيّة (عُمان) على تحويل دور المعلّم من مُحاضر إلى مُيسِّر أو مُرشد واستخدامه لاستراتيجيّة المُلاحظة الميدانيّة في التعليم.

ومن نقاط قوّة البرامج/المناهج المذكورة: الحرص على تفاعل المتعلّم/المتدرّب من خلال الأساليب المذكورة بأعلاه، إلا أنّ بعض البرامج وجدت صعوبةً في الإشارة إلى أساليب تفاعل غير الندوات وحلقات النقاش مثل: (جمعية الإخاء الكويتيّة، أندية الحوار والتطوُّع المدرسيّ في الأُردن، برنامج المُواطنة وحُقوق الإنسان في لبنان) والّتي يبدو أنّها تعتمد بشكل أكبر على عرض الميسّر أو المدرّب للمادّة التدريبيّة. ومع ذلك يجب الإشارة إلى أنه قد تكون المعلومات المتاحة عن أنشطة تلك البرامج محدودة.

الفُرص: يُمكن استخدام الفن بصورة أكبر (المحاكاة أو لعب الأدوار تم ذكرها بصورة كبيرة، لكن يمكن استخدام أدوات فنيّة أخرى كالرسم والموسيقى وغيرها) واتّخاذ برنامج المهارات الحياتيّة في عُمان (وهو برنامج حكوميّ) أنموذجًا من حيث توظيف المُعلّم كمُيسّر ومُرشد، وهو ما تفتقده البرامج الحكوميّة عادة في العالم العربيّ.

ج- التعليم القائم على المشاركة

تم ذكر «النقاش» كأداة أساسيّة أكثر شيوعًا بين الأساليب القائمة على المُشاركة، وذلك كما في برامج/مناهج: (التربية على المواطنة وحُقوق الإنسان في المغرب، التّربية الوطنيّة للتعليم الأساسيّ في ليبيا، برنامج ميادين النقاش العامّة التّابع لمنظّمة سوليّا بعدّة بلدان عربيّة وغربيّة، جمعيّة الأمل العراقيّة، دليل المعلّم للتربية الأخلاقيّة في الإمارات، دليل المهارات الحياتيّة في عُمان، التربية الوطنية للتعليم الثانويّ في مصر).

145 برنامج المواطنة الفاعلة، المجلس الثقافي البريطاني، ليبيا، ص 9.

146 منهج التربية الوطنية للتعليم الثانوي بمصر، ص 12.

أمّا عن النماذج المميزة للمشاركة، فقد أشار استبيان برنامج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بالمغرب إلى مشاركة المتدربّين السياسيّة عن طريق المشاركة في إعداد القانون التنظيميّ للمجلس الأعلى للسلطة القضائيّة، تكوين هيئة للتشاور حول الدستور والمشاركة في حلّ مشكلة اجتماعيّة معينة (العنف المدرسي، العدوانيّة، إلخ) عن طريق إعداد سياسة عامّة[147]. وتميّز نفس البرنامج باستخدام لوحات فنيّة وأفلام وثائقية لاستعراض أفكار معيّنة.

أما في **البحرين**، تميزّت المدرسة المعززة للمواطنة وحقوق الإنسان بالحرص على إشراك جميع أفراد المُجتمع المدرسي في البرنامج؛ بدءًا من المتعلّمين والإداريين ومنهم حارس كُل مدرسة، ومدير كل مدرسة على حدة وطاقم مُعاونيه؛ إلى حد إقحام الجمادات في سبيل إنجاح التجربة وتسمية الأشجار داخل كُل مدرسة باسم فيه إشارة ما لإحدى القيم المُعزّزة للمواطنة وحقوق الإنسان[148]. وفي الصومال (برنامج تعليم الشباب YEP) وليبيا (برنامج المواطنة الفاعلة) قام المتدرّبون بتطبيق مهارات حياتيّة في مشروعات لتحسين المعيشة والمجتمع المحيط. تم ذكر الرحلات الميدانية في منهج التربية الأخلاقيّة في الإمارات وتبادل الزيارات الدوليّة في الجامعات في برنامج تدويل التعليم في مصر. ويتميّز برنامج جائزة الحسن للشّباب في الأردن بإقامة المعسكرات الصيفيّة واستخدام الرياضة كأحد الأدوات الفعّالة للمشاركة.

وبالمثل، استخدم برنامج أندية الحوار المدرسية في الأردن المُعسكرات، والتّي تميّزت بتنوّع نشاطاتها مثل الرياضة والفن والتّلوين والزراعة. وقامت مبادرة حكاية لتنمية المُجتمع بالأردن بتوفير منبر إعلامي للشباب تحت اسم «قلم رصاص» وهو يتيح للشباب فرصة لتدوين أفكارهم وآرائهم ونظرياتهم الجديدة والنامية، والعمل على تصديرها كمشاريع وأنشطة للمجتمع[149]. وفي مصر والجزائر حثّت مناهج التربية الوطنية؛ المتعلّمين على المشاركة في تنظيم احتفالات ذات صلة بحقوق الإنسان.

ومن نقاط القوّة للبرامج المذكورة من حيث الحثّ على المشاركة انتشار استخدام النّقاش كأداةٍ فعّالةٍ للمشاركة والتنوع في النشاطات (كما تمّ الإشارة إليه في برنامج التربية على المواطنة في المغرب ومعسكرات جائزة الحسن وأندية الحوار في الأردن) وإشراك أفراد المجتمع كلّهم (كما ذُكر في المدرسة المعززة للمواطنة في البحرين) وتعتبر تلك الممارسات الناجحة فرصة يجب تعميمها في برامج أخرى. أما عن نقاط الضعف، فقد تم ذكر كتابة المقالات والأوراق البحثية كأدوات للمشاركة (الدراسات الاجتماعيّة في الإمارات والتّربية الوطنيّة في اليمن) وهي نشاطات غير كافية لتعزيز المُشاركة في القرن الواحد والعشرين. مع التأكيد على محدوديّة المعلومات المتاحة عن تلك البرامج وأثر ذلك على نتائج البحث.

د- التعليم عبر الإنترنت

تم ّرصد الاعتماد بشكل كبير أو الاعتماد التام على الإنترنت فقط في برامج ربط الفُصول الدراسية وجائزة المدرسة الدوليّة (مصر) وبرنامج بناء المجتمعات التعدُّدية من خلال «ميادين النقاش العامّة» التابع لمنظّمة سوليّا بعدّة بلدان عربيّة وغربيّة. ففي جائزة المدرسة الدوليّة يجب على المتعلّمين المشاركة في أنشطة دوليّة والتواصل مع أقرانهم في دول أخرى عبر تبادل الرسائل الإلكترونيّة. أما برنامج سوليّا، فهو قائم بالأساس على جلسات حوار تتمّ عن طريق الإنترنت.

[147] دليل التربية على المُواطنة وحقوق الإنسان بالمغرب، ص 10.

[148] برنامج المدرسة المعززة للمواطنة التابع لوزارة التربية والتعليم البحرينية.

[149] برامج مُبادرة حكاية لتنمية المُجتمع المدني، الأردن.

عوضًا عن ذلك، لم يذكر الإنترنت كأداة يعتمد عليها في التعليم في مُعظم البرامج. وتم رصد استخدام محدود جدًا للإنترنت في برامج قليلة. على سبيل المثال: تُتيح جمعية الأمل العراقية ورابطة المُواطنة السُّوريّة المواد التدريبية للاطلاع أو التحميل عبر الإنترنت. وفي ليبيا يطلب أحد كتب التربية الوطنية للتعليم الأساسي من المتعلّم مُشاهدة بعض الفيديوهات على الإنترنت. كما يطلب منهج التربية الوطنية للتعليم الثانوي في مصر من المتعلّم عمل بحث على الإنترنت أو التواصل مع مؤسّسات وطنيّة عبر الإنترنت. تلك النماذج جيدة ولكنها غير كافية أو بحاجة لتوسُّع في تعزيز الاستفادة من الإنترنت. نقاط القوة في هذا الجانب كانت في اعتماد عدد من البرامج بالأساس على استخدام الانترنت (ربط الفصول الدراسية وجائزة المدرسة الدولية التابعة للمجلس الثقافي البريطاني بمصر، وبرنامج ميادين النّقاش العامة التابع لسوليّا).

هـ- التعليم عبر مواقع التواصل الاجتماعي

تم رصد استخدام مواقع التواصل الاجتماعي فقط في برنامج جمعية الأمل العراقيّة وفي أحد أنشطة منهج التربية الوطنية في مصر في إطار محدود للغاية. وهنا، يُوصَى بدراسة كيفيّة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تعليميًا والبحث عن نماذج ناجحة لاتّباعها.

و- التعليم عبر الراديو والتليفزيون

لم يُذكَر استخدام التلفزيون أو الراديو إلاّ في مُبادرة حكاية لتنمية المُجتمع في الأُردن، وذلك من خلال مُبادرة «راديو النجاح» ويُوصَى بدراسة كيفيّة استغلال تلك الوسائط تعليميًا وإذا ما كان هناك نماذج ناجحة يمكن اتباعها.

ز- أساليب تعليميّة أخرى

لم يرد في بند الأساليب التعليمية الأخرى ما يختلف عما تم ذكره مسبقًا إلا في برنامج دمج ذوي الإعاقة في المدارس الحكوميّة في البحرين. فقد انقسمت الأساليب التعليميّة الأخرى في هذا البرنامج إلى شقّين مهمّين: الأوّل يتعلق بالأدوات الملموسة أو البنية التحتية للمدارس والثاني متعلّق بالمناهج التربويّة؛ فعلى سبيل المثال: قام البرنامج بتوفير الأجهزة اللازمة وإعداد البنى التحتية للمدارس على حسب نوع الإعاقة التي يُعاني منها المتعلّم. فمثلاً لذوي الإعاقات الجسديّة، تم توفير المصاعد والكراسي المتحركة وتم عمل الدعامات وأعمدة الدرابزين وعمل دورات مياه خاصة. كما تم تخصيص فصول بالطوابق الأرضيّة وعمل منحدرات لسهولة تنقّل الكراسي المتحركة. بالنسبة للإعاقات البصريّة، تم توفير آلة بيركنز، ونظّارات خاصة، Scoller، Pronto، CCTVE-CCTV، Roby Video، Leberte. كما وفرت المدارس السمّاعات الرقميّة لضعاف السمع. أما بالنسبة للمتعلّمين المصابين بالتوحّد، تم تبطين الحوائط والأرضيّات. وعلى صعيد المناهج: أعدَّ البرنامج منهجًا خاصًا للّذين يعانون مُتلازمة دوان. بالإضافة، يقوم البرنامج بتوفير خدمات كالعلاج السُّلوكي والنُّطقي والوظيفيّ.

يُعدُّ برنامج دمج ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بالبحرين أنموذجًا يُحتذى به، حيث وفّر أقصى الطّاقات المُمكنة في سبيل دمج أصحاب الهمم في العمليّة الدراسيّة الأقرب إلى الطبيعيّة، وحقّق في سبيل ذلك نجاحات ملموسة ومُقدَّرة.

خامسًا. تحليل العناصر الواردة بقسم المُمارسات المُبتكرة

يقوم هذا القسم باستعراض المُمارسات المُبتكرة الناجحة التي تم استخدامها في تدريس المنهج أو التدريب، بحيث تشمل هذه الممارسات تصميم المنهج أو البرنامج، أساليب عرض المنهج أو مُحتوى التّدريب (نوعية الكتب، مواد مرئية أو مسموعة) أساليب التدريس/التدريب التي يتّبعها المعلّم/المدرّب للتواصل مع المتعلّم/المُتدرّب.

الجدول المُبيّن أدناه يُظهر عدد مرات وُرود كُلّ عنصر على حدة ضمن عيّنة البحث المُختارة (36 استمارة عربيّة من 16 بلدًا) والتي هي إمّا وثيقة أو برنامجٌ أو منهجٌ دراسيٌّ، إلخ، وذلك وفق تصنيف المُنظّمات/المُؤسّسات إلى حُكوميّة ومُجتمع مدني ودوليّة:

المُمارسات المُبتكرة المُتبعة	مرّات ورودها وفق نوع المنظّمات/المؤسسات			العدد الإجمالي
	حُكوميّة	مُجتمع مدني	دوليّة	
تصميم المادة التعليميّة في البرنامج/المنهج/الوثيقة	14	7	5	26
أساليب العرض (على سبيل المثال: نوعيّة الكتب، مادّة مرئيّة/مسموعة)	9	6	3	18
أساليب التّدريس/التدريب/التواصُل	12	8	6	26
بنود أُخرى: (المنهجيّات العلميّة والتشاركيّة في تصميم سياسات وبرامج)	5	4	0	9

أ- تصميم المادة التعليمية في البرنامج/المنهج/الوثيقة

إحدى السمات الّتي اتّسم بها أكثر من منهج هي التدرُّج في صُعوبة ونُضج المحتوى (التّربية الوطنيّة للتّعليم الأساسيّ في الجزائر، برنامج التربية على المواطنة وحُقوق الإنسان في المغرب، التربية الوطنية للتعليم الأساسي في ليبيا، التربية الوطنية للتعليم الثانوي في مصر). على سبيل المثال: تميَّز منهج التربية الوطنية للجزائر بالتدرج من المحلية إلى العالمية، ومن المفاهيم الإقليميّة الخاصة إلى المفاهيم الدولية الأكثر تعدُّديةً واتّساعًا[150] أما بالنسبة لبرنامج التربيّة على المواطنة في المغرب فيتدرج مُحتواه من العامّ إلى الخاصّ، ومن القوانين والمؤسسات الدولية إلى القوانين والمؤسسات المحليّة[151]. ومن الممارسات التي تكرّرت في أكثر من برنامج؛ الجمع بين المُحتوى النظريّ والعمليّ (أندية الحوار والتطوُّع المدرسيّة في الأردن، جائزة الحسن للشباب في الأردن، مُبادرة حكاية لتنمية المُجتمع في الأردن).

150 منهج التربية المدنية للتعليم المتوسط بالجزائر، ص 11.
151 دليل برنامج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بالمغرب، ص 11.

كما تمّ رصد ثمّة تنوّع في النشاطات في كُل من مبادرة حكاية في الأردن وبرنامج المُواطنة وحُقوق الإنسان في لبنان، والذي يستهدف فئات عديدة من المُجتمع: (أطفال اللاجئين، المرأة والشباب، متحدُّو الإعاقة، كبار السِّن، إلخ). وتميز مشروع «علّم طفلًا» في العراق و«تعليم الشباب في الصُّومال» باتخاذ السياق المُجتمعيّ واحتياجات المجتمع في عين الاعتبار. فتم تصميم محتوى كل منهم بشكل خاصّ لمناطق تُعاني من نزاع و/أو اضطّراب. وتفرّدت برامج المجلس الثقافيّ البريطانيّ التعليميّة في مصر بعدم التزامها بمنهج مُحدَّد، واعتمادها على تحقيق معايير محددة فقط، وهو ما تفتقد إليه مناهج وبرامج الدّول العربيّة عادةً. كما تميّز برنامج ميادين النقاش العامّة التّابع لسوليّا، بإتاحة الفرصة للمشاركين لمناقشة موضوعات وقضايا فاعلة مسكوت عنها في مُجتمعاتهم.

أمّا منهج المهارات الحياتيّة في عمان فقد تفرَّد باستخدام استراتيجيّة التّعليم الذّاتي في تصميم المنهج، فيصبح بحث المتعلّم وانعكاسه على الموضوع جزءًا من المنهج الذي يتم تدريسه[152]. وأخيرًا وليس آخرًا، يعرض منهج حُقوق الإنسان للجامعات المصريّة نظرةً شاملةً لحقوق الإنسان من وجهة نظر تاريخيّة وعالميّة وإقليميّة؛ بحيث يشعر المتعلّم بأنه جزء من عالم أكبر من جامعته أو قريته أو مدينته أو دولته، كما أنه يضع المتعلم في سياق تاريخي أكبر من الحقبة الزمنيّة التي يعيشها[153].

تتميز عدّة مناهج/برامج بنقاط قوّة من حيث تصميمها؛ تتضّمن نقاط القوّة ذلك التدرّج في صعوبة المحتوى ونضجه والتدرّج من المحليّ إلى الدوليّ أو العكس، وكذلك الجمع بين المعلومات النظريّة والتطبيق العمليّ، بالإضافة إلى التنوّع في النشاطات ومخاطبة الفئات المختلفة واتخاذ احتياجات المجتمع وسياقه في عين الاعتبار، وعدم الالتزام بمنهج محدّدٍ، وكذلك حرية إبداء الرأي والتعبير، والتعلّم الذاتيّ وتعزيز مفهوم التعدُّدية.

ويُعدّ نقطة الضعف الرئيسة في عدد من البرامج/المناهج هي عدم انتشار التصميمات المبتكرة المُكسِبة لمهارات القرن الواحد والعشرين مثل التعليم الذاتي (كما في برنامج المهارات الحياتية بعُمان) والاعتماد على تحقيق معايير مُحددة بعكس الاعتماد على منهج ثابت (كما في برامج المجلس الثقافي البريطاني بمصر). وعلى ذلك؛ يُوصى بتعميم هذه التصميمات في برامج مُستقبليّة.

ب- أساليب العرض (على سبيل المثال نوعية الكتب المُستخدمة: مادة مرئية/مسموعة)

مُعظم البرامج/المناهج استخدمت نوعًا من أنواع المواد المرئية سواءً أكانت لوحات فنية، رسومات أو مخططات، أفلام/مقاطع فيديو (التربية الوطنيّة للتعليم المتوسط في الجزائر، التربية على المُواطنة وحُقوق الإنسان في المغرب، التربية الوطنية للتعليم الأساسي في ليبيا، برنامج ميادين النّقاش العامّة بسوليّا حول بناء المجتمعات التعدُّدية، دمج ذوي الإعاقة في المدارس الحكوميّة في البحرين، المدرسة المُعزّزة للمُواطنة في البحرين، الوثيقة الوطنية للتربية على العيش معًا في لُبنان، برنامج المواطنة وحُقوق الإنسان في لُبنان، أندية الحوار المدرسية في الأردن، دليل المعلم للتربية الأخلاقية في الإمارات). وعلى سبيل المثال: تم استخدام الأفلام الوثائقيّة ومقاطع الفيديو في منهج التربية الوطنيّة في الجزائر وبرنامج التربيّة على المواطنة في المغرب. بينما استخدمت المدرسة المعززة للمواطنة في البحرين اللّوحات الفنيّة، واستخدمت أندية الحوار والتطوُّع المدرسية في الأردن الرسم على الجُدران.

152 دليل المهارات الحياتية بعُمان، ص 8.

153 منهج مادة حُقوق الإنسان ومُكافحة الفساد بمصر، ص 12.

واستخدم منهج الجزائر للتربية الوطنية المواثيق والنُّصوص القانونيّة ومحاضر جلسات الصُّلح، كما تفرَّد برنامج سوليّا «ميادين النقاش العامّة» باستخدام منصات التواصل عبر الإنترنت بين أشخاص مُختلفي الثقافات والديانات وكذلك الجنسيّات حول العالم. وتنوّعت المواد الحسيّة المُستخدمة في برنامج دمج ذوي الإعاقة في البحرين (منها المرئيّ والمسموع والملموس). بينما تمّ توفير ألعاب يدويّة وأخرى إلكترونيّة في المدرسة المعززة للمواطنة في البحرين. أما الوثيقة الوطنية للتربية على العيش معًا (لبنان) فلجأت للموسيقى والمسرح إلى جانب الرسم في تعزيز رسالتها. وتنوعت المواد المستخدمة في مُبادرة حكاية لتنمية المُجتمع (الأردن) على حسب المشروع، فمثلًا تم استخدام الصُّحف والمجلات والبحوث. وأخيرًا، استخدم برنامج المواطنة وحُقوق الإنسان (لُبنان) الحكايا وبرنامج المهارات الحياتيّة (عُمان) القصص الشعبيّة.

من نقاط قوّة البرامج المذكورة تنوّع المواد المُستخدمة في نقل المُحتوى أو التدريب. فمعظمها لم يعتمد على النص المكتوب فحسب. وهنا، يُوصى باستخدام المواد الأقلّ انتشارًا بين البرامج بصورة أكبر مثل الموسيقى والمسرح والقصص.

ج- أساليب التّدريس/التّدريب

لا تخلو أساليب التدريس/التدريب من التلقين ولكن معظمها يمزجه مع/أو يعتمد على الأساليب التفاعلية كذلك. معظم البرامج ذكرت نشاطات يتفاعل فيها المتعلّم مع المُحتوى التعليميّ من خلال المُحاكاة أو الألعاب أو الرياضة أو الأعمال الفنية أو الزيارات الميدانية أو مُقابلات مع مسؤولين (دليل مُنشّطي نوادي التربية المدنيّة في تونس، التربية الوطنية في الجزائر، جائزة الحسن للشّباب في الأردن، التربية على المُواطنة وحُقوق الإنسان في المغرب، المدرسة المعززة للمواطنة في البحرين، مُبادرة حكاية لتنمية المُجتمع في الأردن، المُواطنة وحقوق الإنسان في لُبنان، المهارات الحياتية في عُمان). وتشمل أساليب التدريس التفاعلية المذكورة إشراك المتدرب أو المتعلّم في عمل مُجتمعيٍّ تطوُّعيٍّ (التربية الوطنية في مصر، جائزة الحسن في الأردن، دليل مُنشّطي نوادي التربية المدنية في تونس، المدرسة المعزّزة للمواطنة في البحرين).

ومن الأساليب التعليميّة المتميزّة هي إشراك أهالي المتعلّمين في البرنامج (مشروع علّم طفلًا في العراق، الوثيقة الوطنية للتربية على العيش معًا في لُبنان، التربية الأخلاقية في الإمارات) فعلى سبيل المثال: في برنامج التربية الأخلاقيّة في الإمارات؛ يشارك كافة أفراد الأسرة والآباء والأمّهات والأقارب والأجداد والجدات بفعاليّة في مُجتمع المدرسة للتعرف على الحياة الدراسية للمتعلّمين[154] بينما تُنظّم مؤسّسة أديان من خلال الوثيقة الوطنيّة للتربية على العيش معًا في لبنان أنشطة مُشتركة بين المتعلّمين والأهل، وأخرى خاصّة بالأهل، حول مسائل المُواطنة والعيش معًا[155].

وهناك بعض البرامج التي تعتمد في أساسها على تنفيذ مشروعات تُفيد المُجتمع (برنامج المواطنة الفاعلة بليبيا، تعليم الشباب بالصُّومال، برامج المجلس الثقافي البريطاني في مصر) وتتميز هذه البرامج بتوصيل المعلومة أو تعليم المهارة بشكل غير مباشر فمثلًا في برنامج تعليم الشّباب في الصُّومال: تعلّم المشاركون في مدينة «دولو» أهمية التعاون وتبادل المنفعة عن طريق التشارك في الموارد والتّكلفة، وإعلاء قيمة المساواة بين الجنسين واحترام المرأة بطريقة عمليّة غير تلقينية من خلال منح السيّدات فرصة التدريب والعمل[156].

154 برنامج التربية الأخلاقية بالإمارات، ص 9.

155 مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 10. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

156 دليل اليونيسف حول برنامج تعليم الشّباب بالصُّومال، ص 9.

أما برنامج دمج ذوي الإعاقة في البحرين فقد قام بتعيين مُتخصّصين واستشاريين لبرامج التربية الخاصة، وقام البرنامج بعمل دراسات مسحيّة وتحديد معايير جودة واستحداث نظام تقويم خاص لذوي الإعاقة. وهنا، تعتبر طريقة عدم الاكتفاء بالتلقين أو الأساليب المباشرة في التدريس/التدريب إحدى نقاط القوّة في البرامج والمناهج المذكورة. لذلك تُعنى البرامج بمعظمها إلى حد ما بإشراك المتعلّم في العملية التعليميّة عن طريق نشاطات تفاعليّة يقوم هو/هي بتنفيذها. ويُوصَى بزيادة هذه النشاطات في المناهج التي لا تخلو من الأساليب التقليديّة.

تُولي سلطنة عُمان أهميّة كبيرة بالجوانب العمليّة من المناهج التي تقوم بتدريسها بصفة عامّة؛ حيث أرفقت في وثيقتها «فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان» والّتي هي معنيّة بسياسات السّلطنة التي تنتهجها في التّعليم، أرفقت صورة في نهاية الوثيقة لتدريب عمليّ للمتعلّمين على ميكانيك إصلاح أعطال السيّارات، وتتضمّن الصورة شخصًا يرتدي الزيّ الكامل المُعدّ لهذه الوظيفة والأدوات الخاصّة بها البيئة المواتية لتحقيق أقصى استفادة مُمكنة من عمليّة التعلُّم. باعتبار أن عمليّة التعلُّم وحدة مُتكاملة تجمع بين طياتها الجانبين النّظري والعمليّ دونما تغليب لجانب على حساب آخر[157].

د- بنود أخرى: (المنهجيّات العلميّة والتّشاركيّة في تصميم سياسات وبرامج)

أوصى استبيان برنامج تعزيز تحرُّر المرأة في تونس على ضرورة مشاركة المجتمع ككلّ في مثل هذه البرامج وخصوصًا المجتمع المدنيّ. وأشاد استبيان التربية الوطنية بتونس بتدريب المتعلّمين على تنفيذ حملة انتخابيّة بكلّ خُطواتها. واستعرض استبيان دمج ذوي الإعاقة أعداد المدارس التي استقبلت متعلّمين ذوي إعاقة من فئات مُختلفة. كما استعرض انجازات البرنامج من تصميم فُصول خاصة للتوحُّد بمواصفات عالمية، وتوفير مُعلّمين مُتخصّصين في لغة الإشارة، ونجاح 29 متعلّمًا ومتعلّمة من ذوي اضطراب التوحُّد في الانتقال التامّ من الصُّفوف الخاصّة إلى الصُّفوف العاديّة، وتخريج أول دفعة من طلبة الصُّم بعد استيفائهم شروط الحُصول على الثانويّة العامّة في البحرين[158]. واعتمدت المدرسة المعززة للمواطنة في البحرين على أكثر من جهة في التقييم، وهُم: هيئة ضمان الجودة، مركز القياس والتقييم بوزارة التربية والتعليم البحرينيّة، التقارير الداخليّة للمدارس؛ كُلٌّ على حدة. كما أبرز استبيان الوثيقة الوطنية للتربية على العيش معًا بلبنان إنجازات البرنامج من خلال استعراض جدول الأعمال/الفعاليّات على مدار أربع سنوات[159].

وفي **لُبنان**، تبنّت الاستراتيجيّة الوطنيّة لمنع التطرُّف العنيف مبدأ أنَّ مُعالجة إشكاليّة التطرُّف العنيف لا يمكن أن تتم بالتركيز على عنصرٍ واحدٍ أو عددٍ من العناصر على حدة وبمعزل عن الأخرى، كما أنها ينبغي أن تنطلق من دراسة الواقع الثقافيّ، التنمويّ، الديموغرافيّ، الاجتماعيّ والإداريّ والاقتصاديّ للمجتمع اللبنانيّ. وبناءً عليه فقد اعتمدت الاستراتيجيّة الضوابط التالية في مراحل إعدادها وتصميمها، والّتي ترسّخ لنموذج يُحتذى به في المشاركة المجتمعيّة والدوليّة مع الاستفادة من إسهام الخبراء والانفتاح على الدُّروس المُستفادة من التجارب الإنسانيّة في العالم:

157 مجلس التعليم في سلطنة عمان (2018) وثيقة فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان، ص 29.

158 برنامج دمج ذوي الإعاقة في المدارس الحُكومية، البحرين.

159 مؤسسة أديان (2013) الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، ص 10–11. متاح على الرابط التالي: http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf

- أن تُبنى مكوّنات الاستراتيجيّة وعناصرها والسياسات العامّة والخطط والبرامج الناتجة منها على دليلٍ علميٍّ
- تعتبر مشاركة المجتمع في عملية وضع الاستراتيجية الوطنية شرطًا رئيسًا لفعاليتها، ويتم ذلك من خلال عملية تشاوريّة تشارك فيها مكوّنات المجتمع كافة
- احترام المرتكزات الحكوميّة والخصوصيّة اللبنانيّة والتأكيد على أهميّة المساهمة الدوليّة في وضع الاستراتيجيّة وخطّتها التنفيذيّة كما هو الحال في مرحلة التنفيذ لاحقًا
- يقتضي تطبيق الاستراتيجيّة تخصيص مشاريع وخطط وبرامج مستقلة يقدمها المجتمع الدولي بالتوازي مع البرامج والسياسات التنمويّة والإنسانيّة الحاليّة، بما استتبعه ذلك من ربط محاور الاستراتيجية بأهداف الأمم المتحدة للتنمية المُستدامة
- تطوير آلية وطنيّة تقوم بمهمّة التنسيق بين البرامج والخطط الحكومية والمجتمعية والدولية ومتابعة تنفيذها[160]



استحدث المُجتمع التّقليديّ في موريتانيا عدّة صيغ للعمل التطوُّعي وللالتزام التّضامني؛ مُؤطّرةً بإطار ديني ومُجتمعي. من بين الأشكال الأكثر شيوعًا للتّضامن في المُجتمع الموريتاني وتعزيز المواطنة بشقّيها المحلّي والعالميّ، يُمكن ملاحظة ما يلي:

- **طريقة تويزا Twiza:** أي المساعدة المُتبادلة الّتي تتمثّل في القيام بشكل جماعي على أساس التّناوب بعمل ما، مثل بناء مسكن أو حفر بئر، إلخ، وذلك لصالح أحد أعضاء المجتمع. وكثيرًا ما تُستخدم «طريقة تويزا» بين المُزارعون وقت الحصاد. وإذا كانت هناك مجموعة من النساء يقمن بتنفيذ عمل جماعي مثل صنع خيمة مثلًا، فإن كُل رجلٍ يمرّ بالقرب منهن يقع في شبكة المُشاركة في العمل؛ وبالتّالي يكون عليه دفع مُساهمة نقديّة أو عينيّة لصالح مجموعة النساء المعنيّة.

- **الوقف أو الحبوس:** أي تجميد ملكيّة عقار ما بمنزل معين أو بستان نخيل أو أرض زراعيّة لصالح المُحتاج أو لصالح نسل صاحب الوقت. وهذا التجميد دائم ولا يُمكن التخلّي عن ملكيّة العقار الموضوع أو نقل هذه الملكيّة.

- **المنيحة Lemniha:** أي القيام مجّانًا بمنح الشّخص المُحتاج عائد مسكن ما أو دابة ما أو حيوان مُنتج للّبن أثناء فترة مُحددة، يعود في نهايتها ما أُعير من مالٍ إلى صاحبه الأصليّ.

وخلال فترة السبعينات والثمانينات من القرن الماضي، تطوّرت في موريتانيا حركة واسعة من العمل التطوُّعي ومن مُشاركة المواطنين في العديد من منظمات المُجتمع المدني، والتي تمثّلت أنشطتها الرئيسة في محو الأُميّة وإعادة التّشجير ودعم الفقراء الأكثر فقرًا، وبناء الفصول الدراسيّة ومُكافحة الظُّلم وما إلى غير ذلك[161].

[160] الاستراتيجية الوطنية لمنع التطرف العنيف، ص 15–16.

[161] اليونسكو (2015) تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا، ص 187. متاح على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234424_ara

الفصل الثّالث

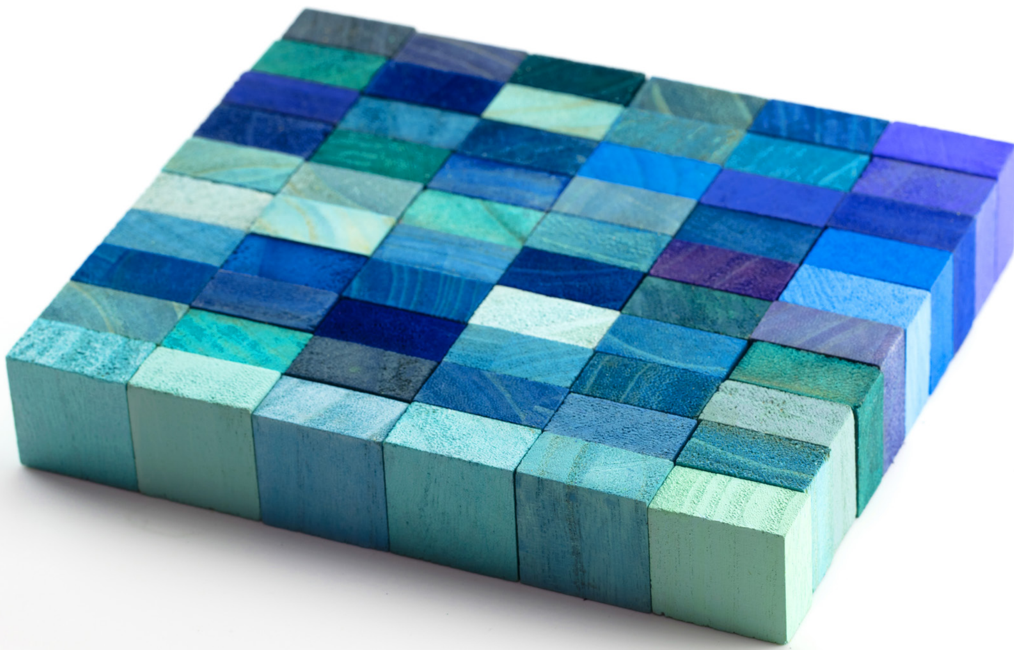
مُختارات من تقارير تقييم برامج تربية على المُواطنة العالميّة في العالم العربي



Luisa E. Guajardo Diaz/Shutterstock.com

وقع الاختيار على عدّة برامج للتربية على المُواطنة العالميّة من عالمنا العربي لما وجدنا فيها من أصداء يمكن الاستهداء بها في العديد من التجارب المستقبليّة والتي نسعى من خلال هذه الدراسة إلى التشجيع على أخذ خُطوات فاعلة فيها. وهي على النّحو التّالي:

- ملخّص عن برنامج بناء مُجتمعات تعدُّديّة من خلال التواصل على الإنترنت «ميادين النّقاش العامّة» التّابع لمنظّمة سُوليّا
- مُلخّص عن أثر برنامج تدريبيّ في تنمية مبادئ المُواطنة العالميّة لدى مُعلّمي التّاريخ في الأُردن
- ملخّص عن مهارات حلّ المُشكلات لدى متعلّمي جامعة القدس المفتوحة في فلسطين
- مُلخّص عن ثقافة قَبول الآخر لدى المتعلّمة/المُعلّمة بكُليّة رياض الأطفال - جامعة القاهرة: دراسة ميدانيّة
- ملخّص عن درجة تطبيق المدرسة لقيمة العدل كما يراها متعلّمو المرحلة الثانويّة بمكّة المكرمة
- ملخّص عن دراسة تقييميّة للكُتب المدرسيّة الجديدة في ضوء مبادئ حُقوق الإنسان والمُساواة بين الجنسين بالمغرب



Optimarc/Shutterstock.com

أولاً. ملخّص عن برنامج بناء مُجتمعات تعدُّديّة من خلال التواصل على الإنترنت «ميادين النّقاش العامّة» التّابع لمنظّمة سُوليّا

تهدف برامج سوليا إلى بناء مُجتمعات تعدُّدية من خلال الواقع الافتراضي/الإنترنت، ويكمن الهدف من برنامج «ميادين النّقاش العامّة» في إشراك الشباب المهمومين بالقضايا المحلية والإقليمية والدولية؛ والذين لديهم القدرة على التفاعل والدُّخول في حلقة من حوار الثقافات والحضارات لكي ينخرطوا في تدريبات تُناقش من خلالها موضوعات ذات أولويّة على السّاحة المحليّة والدُّوليّة. ويُعزّز تحقيق هذا الهدف عاملين؛ الأوّل هو زيادة مشاركة الشباب والشابات الذين أعمارهم تعدّت مرحلة الثانويّة ومن خلفيّات متنوعّة وبلدانهم يشملها هذا البرنامج، والعامل الآخر هو زيادة الجهود التي تبحث عن فرص للحوار بين أبناء الثقافات المُختلفة حول العالم. وبناءً على ذلك، فإنَّ هذا البرنامج يهدف إلى إكساب الشّباب مهارات تيسير الحوار واستخدامها في مُختلف الموضوعات التي تشغل بالهم، هذه المهارات ستؤهّلهم وستُساعدهم في تحقيق أهداف البرنامج المرجُوَّة في نطاق عملهم أو بيئتهم. وفي هذا الإطار يعمل هذا البرنامج بشكل مُباشر مع الجامعات الحُكوميّة وغير الحُكوميّة ومُنظّمات المجتمع المدنيّ لكي يتمّ دعم المشاركين المُختارين وتطبيق ما تعلّموه من تدريبات حول الحوار بصفة عامة والحوار المجتمعي وسُبُل المشاركة الفاعلة فيه.

ومن ثم فإنَّ هذا المشروع تمَّ بناءً على تاريخ سُوليّا النّاجح في إشراك الشّباب بشكل فعال والمرتبط بنماذج تعليميّة وتدريبيّة يتم استخدام العالم الافتراضيّ فيها. وقد حرص البرنامج على أن يكون المُشاركون من خلفيّات متنوّعة تعكس البيئة التي أتوا منها لكي يكونوا قادرين على تطبيق هذه التدريبات على موضوعات تهمهم، ويتم التدريب من خلال إعطاء نماذج لممارسات فعّالة من الحوار ومهارات التيسير مرورًا بالعديد من الجلسات التدريبية التي تكون مُتدرّجة بدورها وعلى مُستويين مُتقدّم وأساسي؛ والتي تعدهم في آخر المطاف ليكونوا مُدرّبين ومُيسّري جلسات حوار أكفاء. واللافت في هذا التدريب أن أساتذة الجامعات كانت لهم إسهامات قوية في نشر البرنامج بين المتعلّمين وتوظيفهم فيه. وعلى العكس من ذلك، كانت مشاركة مؤسسات المجتمع المدني منخفضة في هذا الصدد بصورة ملحوظة لاعتبارات تخص عدم اعتماد مؤسسات المجتمع المحلّي بصفة أساسيّة على الإنترنت بخلاف سوليّا. ومن خلال هذا البرنامج التدريبيّ، اكتسب المُتدرّبون العديد من المهارات والمعارف على مُستويات مُتعددة مثل مستويات الشُّعور بالانتماء الدوليّ والتعاطف؛ ويقصد بها القدرة على تقدير واحترام الآخرين، وأيضًا القدرة على التواصل ومد جُسور الثقة بين الثقافات والتفكير النقدي، والوعي النّقدي، وأخيرًا، الفاعليّة والتي يُقصد بها تطوير الاهتمام طويل الأمد بالتواصل والمشاركة والتفاعل بين الثقافات.

وبناء على ما تقدّم، فإنّ تجربة سُوليّا برمتها كان لها بالغ الأثر على المدى الطويل، فقد أعرب المتدربون عن أن تجربتهم في سوليا قد وسّعت مداركهم وآفاقهم وغيّرت وجهات نظرهم تجاه الآخرين وخلقت لديهم الإحساس بالتفاهم والتعاطف وأمدَّتهم بالأدوات والمهارات اللازمة للانخراط والتفاعل مع الآخرين في حوارات سلميّة ذات اهتمام مشترك مع أشخاص آخرين من مختلف البلدان العربيّة والغربيّة.

وبناء على نتائج هذا التقييم، تم عقد توصيات للاستفادة بشكل أكبر من النتائج المحققة من هذا البرنامج والتمهيد للخطوات المستقبلية. وقد شملت هذه التوصيات في مُجملها: مُراجعة طريقة إدماج مؤسسات المجتمع المدنيّ في البرامج، وعقد مذكرات تفاهم واضحة القواعد لهذا التعاون، وأيضًا مراجعة البنود المتعلقة بالمُستحقّات الماليّة التي تخصّ مجهوداتهم بحيث يتولّد لديهم الدافعية للمشاركة. بالإضافة إلى ذلك، ما يتعلّق بعدد قليل من المتدربين الذين لم ينجحوا في عقد جلسات حوار مُجتمعيّ في بلدانهم حتّى في ظل إطار ضيّق ومحدود؛ فسيكون من المُجدي عقد مُقابلات معهم لفهم موقفهم وللوقوف على أسباب إخفاقهم في ذلك وكيفيّة إشراكهم في أنشطة مُستقبلية لتحسين مهاراتهم. وأخيرًا، التفكير في المقترحات التي طالب فيها المتدرّبون بإمكانية التواجد الفعلي لسوليّا بواقع مكاتب في بلدانهم. قياس مثل هكذا أثر؛ عكَسَ الحماس ومدى التأثير الكبير الذي قام به البرنامج في شخصيّة المتدربّين والذي يستحقّ أن يؤخذ بعين الاعتبار ويُسلّط عليه الضّوء بصورة حقيقيّة.

يَذكُر مُنسّق أوّل برامج المُشاركة المُجتمعيّة بسوليّا في ذلك الوقت – وهو ضمن الفريق البحثي لهذه الدراسة بالمُناسبة – ما ورد على لسان أحد المتعلّمين أثناء الحفل الختامي للمرحلة الأُولى من تنفيذ برنامج «ميادين النقاش العامّة» بجامعة المنيا بمصر؛ لقد تشبّعت بالإيمان بأداة تيسير الحوار نتيجة سلسلة التّدريبات المُكثّفة التي حصُلت عليها في سُوليّا؛ أنا الآن أُؤدّي دورًا حقيقيًّا كمُيسّر حوار على الصّعيد الشخصيّ والمُجتمعيّ إلى الدرجة التي تجعلني أقوم باستمرار بالتدخُّل بصورةٍ عفويّةٍ حال نُشوب أيّ خلاف أثناء تنقُّلي بالمواصلات العامّة؛ أُساعد حينها مختلف الأطراف على الاستماع لوجهات نظر بعضنا البعض وحلّ الموقف من دون أن يتفاقم. ويُعقّب الباحث؛ هذه هي الرسالة التي لطالما كرّسنا جُلَّ جهودنا على إيصالها من خلال سوليّا وبرامجها المُختلفة.

لبرنامج ميادين النّقاش العامّة بسوليّا العديد من المزايا وأوجه الاستفادة التي يمكن تعميمها في عالمنا العربي. كأن يتمّ استغلال الإنترنت لتكريس التّعايش والسّلام والحوار بين الثقافات، وإشراك العديد من الشباب في مُستويات مُتنوّعة ومتدرّجة من الحوار حول الكثير من القضايا المحليّة والإقليميّة والدوليّة المُعاصرة؛ فذلك أمر يدعونا لتشجيع استخدام التكنولوجيا بصفة عامّة والحوار بين الثقافات بصفةٍ خاصّةٍ من خلال الإنترنت. فمن الممكن أن تكون هناك برامج مُماثلة في عالمنا العربي ولكن من خلال الجامعات نفسها على سبيل المثال، بحيث يكون هناك برنامج جامعي عربي شبيه بدرجة كبيرة ببرنامج ميادين النقاش العامّة بسوليّا يُعوّل عليه في مد جُسور التّواصل والتّعاون بين متعلّمي الجامعات العربيّة وبصورة مؤسسيّة من خلال مجالس الجامعات بكُل بلد؛ بحيث تُضفي الشّرعية على ما يقومون به ولا يتعرّضون لأيّة مساءلات في حال لم تكُن هناك موافقات رسميّة يتم استصدارها من الجهات المعنيّة في هذا الصّدد.

وعلى ذلك من المهمّ أن يتمّ إفساح المجال للحديث بصورة أكبر عن تجربة سوليّا في مثل هكذا برامج؛ وسُبُل الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة والتي تسمح بإشراك فئات مختلفة حول العالم في حوار مُؤسّسٍ من ذي قبل، ومُؤسّسٍ لما يأتي بعد. وأخيرًا، ينبغي أن نُربت على أيدي أساتذة الجامعات الذين تعاونوا بصورة جادة في سبيل إنجاح تجربة سوليّا في العديد من الجامعات التي نفّذت برنامجها فيها؛ فإشراك أساتذة الجامعة هُو أمر محوري لأنه سيُغيّر من فلسفة الأستاذ الأكاديمي في تناول منهجه أو في طريقة تعامُله مع المتعلّمين؛ وسيذيب ذلك الجليد في علاقة المتعلّم بأُستاذه وهو ما تحقّق بالفعل من خلال سوليّا.

ثانيًا. مُلخّص عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادئ المُواطنة العالميّة لدى مُعلّمي التّاريخ في الأُردن[162]

نشرت عَمادة البحث العلمي بالجامعة الأُردنية في عمّان هذه الدراسة عن برنامج تدريب مُعلّمي التاريخ على مبادئ المُواطنة العالمية في الأردن وأثر هذا التّدريب في مُستوى معرفتهم بتلك المبادئ. وتكمن أهميّة الدراسة في أنها تُساعد وزارة التربيّة والتّعليم في الأردن في جهودها الرامية لتدريب مُعلّمي التاريخ أثناء الخدمة، وذلك باقتراح برنامج تدريبي على المُواطنة العالمية وإمكانية تدريبهم بموجبه، وتقديم قائمة بمبادئ المُواطنة العالميّة والتي يُمكنها مُساعدة مُطوّري مناهج التاريخ في عملية التطوير. كما تفتح هذه الدراسة أمام الباحثين والمهتمين بمبادئ المُواطنة العالمية والبرامج التجديديّة بابًا جديدًا يُشجّعهم على المزيد من البحث والتّجريب.

وشملت عينة الدراسة 26 معلم ومعلمة من مُعلّمي التاريخ بالمرحلة الأساسية العُليا في مُديريّة التربية والتعليم مُحافظة مأدبا، وتم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية. وبنيت هذه الدراسة على محورين أساسيين ألا وهما مُحتوى البرنامج التدريبي والاختبار المعرفيّ.

أ- مُحتوى البرنامج التّدريبي

يتضمّن البرنامج مبادئ المُواطنة العالمية لتكون أساسًا لمحاوره التدريبيّة السبعة الرئيسيّة. وقد تم إعداد قائمة بتلك المبادئ لتشمل السّلام العالميّ، والديمقراطيّة، وحقوق الإنسان، والإنسان والبيئة، والتفكير العلميّ، والتكنولوجيا، وتعدُّد الثقافات، وتم وضع تعريف لكُل مفهوم منهم وشمل كُل مفهوم الهدف العام، والنتاجات التعليميّة، والمُحتوى النظريّ، والأنشطة التعليميّة والإثرائيّة، ومُتطلّبات تنفيذها، وطُرق عرض المُحتوى، وإجراءات التقييم القبلية والتكوينيّة/التدريبيّة والبعديّة. وبذلك يكون لكُل محور منهم وحدة تعلُّم مُنفصلة ومُتصلة في آنٍ واحد لتُشكّل جميعها برنامجًا متكاملًا، وهذا البرنامج يُحقّق الهدف المرجوّ من هذا التدريب.

ب- عمل اختبار معرفي

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى معرفة مُعلّمي التاريخ للمرحلة الأساسيّة العليا لمبادئ المُواطنة العالميّة، وعلى إثر نتائجه سيتمّ تحديد مُحتوى البرنامج التّدريبي. وبناءً على ما تقدّم، تم عمل اختبار معرفيّ أوليّ، شمل هذا الاختبار 42 فقرة من نوع الاختيار المُتعدّد؛ أي أن لكُل فقرة أربعة بدائل لكل منها واحد صحيح. وللتأكُّد من صدق الاختبار تم عرضه على 11 مُحكّمًا متخصّصًا في مناهج الدراسات الاجتماعيّة وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم/التقييم التربوي ومشرفين تربويين ومُعلّمي تاريخ، وطُلب منهم إبداء الرأي في الصياغة اللُّغويّة وشُموليّتها للمجالات التي يقيسها، ومدى ارتباط كُل فقرة بالمجال الذي أُدرجت تحته، واقتراح ما يرونه مناسبًا من تعديل أو إضافة أو حذف، وبناءً على مُلاحظات لجنة التّحكيم قام الباحثان

[162] زيد سليمان محمد العدوان، فضية محمود بني مصطفى (2015) أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادئ المواطنة العالمية لدى معلمي التاريخ في الأردن، دراسات العلوم التربوية، المجلد 42، العدد 1، 2015. متاح على الرابط التّالي:
https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/4721/4299

بالتّعديلات المطلوبة، ثم تلتها خُطوةٌ ثانيةٌ وهي التحقُّق من ثبات الاختبار، فتمّ تطبيقه على 15 معلّمًا ومُعلّمةً من خارج العيّنة الأساسية من مُحافظة الزرقاء، ثم أُعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع على العيّنة نفسها، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائيّة جاهزًا لتوزيعه على العيّنة الأساسيّة.

وقد تبيَّن من النتائج أن مُستوى مُعلّمي التاريخ بالمرحلة الأساسية العُليا لمبادئ المُواطنة العالمية كان أقل من المُستوى المقبول تربويًا. وهذا يحتاج إلى تصميم برنامج؛ هذا البرنامج يهدف إلى تحسين مُستوى المُعلّمين بمعرفتهم بمبادئ المُواطنة العالميّة. وبعد الانتهاء من البرنامج؛ تمّ عمل اختبار آخر لاختبار مُستواهم بعد الانتهاء من هذا التدريب. وتبيَّن من النتائج والإحصائيات أنَّ مُستوى المعرفة لدى معلّمي التّاريخ قد تحسَّن. فقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- ارتفاع مُستوى معرفة مُعلّمي التاريخ بالمرحلة الأساسيّة العليا بمبادئ المُواطنة العالميّة. فقد أبدى المُعلّمون اهتمامًا واضحًا بالمُحتوى التعليميّ للبرنامج التدريبيّ وخاصة اهتمامهم بالجزء العمليّ الّذي ساعدهم كثيرًا في تحسين التفاعل والمُستوى بشكل عام
- سيكون من الضروريّ عقد دورات تدريبيّة دوريّة نتيجةً للتغيُّرات التي تحدث في مجال المُواطنة العالمية سواءً على الصعيد الدُّولي أو المحلّي. وهذا يعني أنَّ هذه الدورات ستُعقَد أثناء الخدمة؛ لمُواكبة التطوُّر العلميّ والمعرفيّ الذي يتزايد يومًا بعد يوم
- أبدت وزارة التربية والتعليم اهتمامًا بمشروع المُواطنة والاستفادة من خبرات الدُّول المُتقدّمة، وهذا سوف يخلق بيئة مُناسبة لتعزيز الكفايات المعرفيّة المُتعلّقة بمبادئ المُواطنة العالميّة
- أبدى المتدربّون اهتمامًا بالشّأن العالميّ عندما طُرحت موضوعات عالميّة متعلّقة بانتهاكات حُقوق الإنسان وزعزعة السِّلم والأمن الدوليين. وهذا كان له تأثيرٌ إيجابيٌّ على تفاعلهم مع البرنامج التدريبي واعتبار مواجهة هذه الأحداث العالمية مسؤوليّة كُل مواطن ليس على صعيد محلّيٍّ فقط وإنما على صعيدٍ عالميٍّ أيضًا

وبناءً على ما توصلت له الدراسة من نتائج، فقد أوصى الباحثان بأن يشمل هذا التدريب ليس فقط العينة محل التدريب ولكن أيضًا متعلّمي الجامعات وأعضاء هيئات التدريس. وأن تُدرج مفاهيم المُواطنة العالمية في المناهج الدراسية، ممّا يدل على أثر هذا البرنامج التدريبي على مُستويات مُختلفة من التعليم.

هذا البرنامج يمكن الاستفادة منه من حيث الموضوع أيضًا، فدمج مادة التاريخ بمفهوم المُواطنة العالمية يُعطي أبعادًا جديدة للمتعلّمين لفهم الأحداث التاريخيّة والجارية بشكلٍ أوسع وأعمق. وسيكون هذا تطبيقًا عمليًّا لمفهوم المُواطنة العالمية على فرع من فروع العلم، كما أنَّ المنهجية البحثيّة تُقدّم نموذجًا يصلح للتعميم مع برامج مُماثلة في العالم العربيّ.

ثالثًا. ملخص عن مهارات حلّ المُشكلات لدى متعلّمي جامعة القدس المفتوحة في فلسطين[163]

نشرت مجلّة اتحاد الجامعات العربيّة للبحوث في التعليم العالي دراسة عن مهارات حل المُشكلات لدى متعلّمي جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. ومجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي هي مجلة دوريّة؛ ربع سنوية تصدر عن اتحاد الجامعات العربية وتهتم بقضايا التعليم العالي في الوطن العربي. ويكمن الهدف من هذه الدراسة في التعرُّف على مُستويات مهارات حل المُشكلات لدى المتعلّمين في جامعة القدس المفتوحة وتقصّي الفروق في هذه المهارات بناءً على الجنس والتخصُّص (كلية) والمُستوى الدراسي للمتعلّم. وبمعنى آخر فإن لهذه الدراسة أهمية نظريّة وعمليّة، فعلى المستوى النظريّ، فإنّ دراسة حلّ المُشكلات تُفيد الإنسان في هذه المرحلة العُمريّة وتُساعد في رسم مُستقبله وتُساعده في التفاعل الإيجابي مع مُتطلّبات سوق العمل. أما على المُستوى العملي، فهذه الدراسة تُساعد على ربط وتحديد الأدوار بين المدرسة والجامعة والمهارات التي يجب أن يتحلّى بها المتعلّم في كُل مرحلة.

ويبلغ عدد متعلّمي ومتعلّمات الجامعة 3773 متعلّمًا ومتعلّمةً، ويُشكّل متعلّمو هذه الجامعة ثُلُث طلبة التعليم العالي في فلسطين. وشملت عيّنة الدراسة 600 متعلّمًا ومتعلّمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وبما يتوافق مع مُتغيّرات الدراسة في فروع الجامعة كافة؛ وباستثناء كلية الزراعة لاقتصار التخصُّص فيها على بعض الفروع وقلّة عدد متعلّميها. وقد حاولت الدراسة أخذ أعداد متساوية من الطلبة في المستويات الدراسية من السنة الأولى إلى السنة النهائية، وتألّفت هذه الدراسة من 26 فقرة مُوزّعة على خمسة مجالات واستخدمت «مقياس ليكرت الخماسي» حيث دائمًا = 5، وغالبًا = 4، وأحيانًا = 3، ونادرًا = 2، أمّا أبدًا = درجة واحدة. وللتحقُّق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على تسعة مُحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التعليم العالي لتحديد انتماء كُل فقرة من فقراتها لإحدى مراحل حل المُشكلات. وللتحقُّق من ثبات الأداة تم تطبيق الاستبيان على عيّنة مُكونة من 150 متعلّمًا ومتعلّمةً مُسجَّلين في الفصل الدراسي الثاني، ثم تم إعادة تطبيقها على العيّنة نفسها بعد مرور أربعة أسابيع، وكانت القيم المخرجة دليل على ثبات أداة الدراسة.

وبناءً على النتائج وتحليل فقرات الاستبيان، فقد تبيّن أنَّ الفقرات المُتعلّقة بتعريف مهارات حلّ المُشكلات قد حصدت أقلّ الدرجات ممّا يدلّ على ضعف أُسس مهارات حلّ المُشكلات، بينما نالت الفقرات المُتعلّقة بالتوجُّه العام نحو المُشكلة على أعلى النسب؛ ممّا يدل على توجُّه المتعلّمين الإيجابي نحو حلّ المُشكلات لكن ينقصهم المهارات الخاصة بها. كما أشارت النتائج أيضًا إلى أنَّ المتعلّمين يفتقرون لمهارات اتخاذ القرار والتي تتضمن تحديد العواقب المحتملة ومدى احتماليّة حُدوث هذه العواقب وإجراء تحليل للفوائد والتكاليف المترتبة على اختيار كل بديل من بدائل الحل، وأيضًا المُفاضلة بين هذه البدائل. وهذا يستدعي ضرورة إعادة النظر في المناهج ومُحتواها أو تنفيذ دورات متخصِّصة لمُعالجة نقص مهارات حلّ المُشكلات

[163] محمد أحمد شاهين (2013) مهارات حلّ المُشكلات لدى متعلّمي جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد 4، كانون الأول 2013/صفر 1435 هجري. متاح على الرابط التّالي: https://bit.ly/3CE3NwD

وتحديد المهارات التي يحتاجونها لتطوير مهارة حلّ المُشكلات. ويرى الباحث صُعوبة تطبيق ذلك على المتعلّمين في المدارس نظرًا لاعتمادها بصفة أساسيّة على التلقين، ولذلك فإنه يقترح تطبيقها على متعلّمي المرحلة الجامعيّة.

وأشارت النتائج فيما يخص الجنس، أنَّ الذُّكور كانوا أقلّ قُدرةً على فهم المُشكلات وإيجاد حلول فاعلة والتعامل مع المشكلة، بينما كانت الإناث أكثر قدرةً على حلّ المُشكلات المتعلّقة بمضمون المهنج الدراسيّ وغيرها من المُشكلات، حيث يتفوّقن على الذُّكور في التحصيل والامتحانات. أمّا بالنسبة للنتائج المُتعلّقة بالتخصُّصات (الكليات) فإن متعلّمي كليّة التنمية الاجتماعيّة والأسريّة حصلوا على أعلى الدرجات في مهارات حلّ المُشكلات مُقارنةً بباقي التخصُّصات (الكليات). ويرجع ذلك إلى طبيعة المناهج التى يدرسها متعلّمو الكلية؛ حيث أنهم يحصلون على تدريب ميداني خلال أربعة مُقرّرات ميدانيّة، وذلك على مدار أربعة فصول دراسية مُتتالية، وهذا له أثر كبير على مهاراتهم.

وأخيرًا، فإنَّ النتائج تُشير إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المُتعمّقة في مجال مهارات حل المُشكلات لدى المتعلّمين، وإعادة التفكير في الاستراتيجيات التي تُنفّذها الجامعات في تدريب وتنمية مهارات حل المُشكلات عن طريق التركيز على العمل التعاوني والمناهج التربوية المُلائمة، والتي تُسهّل تطوير مهارات حلّ المُشكلات وأن يكون التّعليم قائمًا على مهارة حل المُشكلات بدلًا من الطريقة التقليديّة في التعليم المبنية على التلقين والحفظ.

يمكن الاستفادة من هذه الدراسة كنموذج للأبحاث التقييميّة الاستكشافيّة لتحديد احتياجات الفئات المُختلفة للتعلُّم أو التّدريب على مهارات مُحدّدة في حلّ المُشكلات، والتّي يُمكن تطويرها لتشمل أساليب بحثيّة تتبُّعيّة لرصد درجات استيعاب المهارات وتطبيقها عمليًّا.

رابعًا. مُلخّص عن ثقافة قَبول الآخر لدى المتعلّمة/المُعلّمة بكُليّة رياض الأطفال- جامعة القاهرة: دراسة ميدانيّة[164]

نشرت الجمعية الكويتية للطُّفولة العربيّة دراسة مُتعلّقة بثقافة قَبول الآخر لدى طالبات ومُعلّمات كليّة رياض الأطفال بجامعة القاهرة. وتكمن أهميّة الدراسة في أنّها تتعرّف على واقع قَبول الآخر لدى متعلّمات ومُعلّمات كليّة رياض الأطفال بجامعة القاهرة وتقديم تصوُّر مُقترح لتفعيل ثقافة قَبول الآخر لديهنّ. وقد تم تطبيق المنهج الوصفيّ واعتماد الاختيار العشوائيّ لاختيار عيّنة الدراسة المؤلّفة من 60 متعلّمة.

انقسمت هذه الدراسة على جزئين، الجُزء الأوّل يتعلّق بالبيانات الأساسيّة مثل الاسم والعُمر والسنة الدراسيّة، أما الجُزء الثاني فقد شمل عبارات مُتعلّقة بهدف الدراسة؛ الهدف منها هو التعرّف على واقع ثقافة قَبول الآخر لدى الطالبات والمعلمات على حدٍّ سواء. هذه العبارات لها خمسة مُستويات، كُل مُستوى يقيس درجة موافقة أفراد العينة. وهذه المستويات كالتالي: موافقة بدرجة كبيرة جدًّا (خمس درجات) موافقة بدرجة كبيرة (أربع درجات) مُوافقة بدرجة متوسّطة (ثلاث درجات) موافقة إلى حدّ ما (درجتان) غير موافقة (درجة واحدة). وفي البداية تمّ عرض الاستبيان بصورته الأولية على 11 مُحكّمًا، هؤلاء المُحكمين هُم خبراء ومُتخصصون في مجالات أُصول تربية الطّفل وعلم الاجتماع، وكان الهدف من هذا العرض التحقُّق من صدق أداة الدراسة.

وبعد أخذ رأي المحكّمين، استقرّ الاستبيان في صورته النهائيّة على 55 عبارة تم تقسيمها لخمسة محاور كالآتي: محور الحوار وحريّة التعبير وقد اشتمل على 12 عبارة، ومحور الحُقوق والواجبات وقد اشتمل على 10 عبارات، ومحور التسامح وقد اشتمل على 16 عبارة، ومحور العمل الجماعي وقد اشتمل على 9 عبارات، وأخيرًا محور تحمُّل المسؤوليّة وقد اشتمل على 8 عبارات. ثم بعد ذلك تمَّ توزيع الاستبيان في صورته النهائية على العيّنة.

وقد تبيّن من نتائج هذه الدراسة أنّ محور التسامح قد حصد المرتبة الأولى، أمّا محور الحقوق والواجبات فقد جاء في المرتبة الثانية، وهذا يمكن تفسيره في الروح الجديدة السارية في دماء المتعلّمات ورغبتهنّ في الحُصول على حُقوقهنّ وما يترتب عليه من ضرورة قيامهن بدورهن في المُجتمع. وجاء في المرتبة الثالثة محور الحوار وحريّة التعبير؛ وهذا الأمر يمكن تبريره في ظلّ حالة عدم الاستقطاب التي تُسيطر على أوساط متعدّدة في المجتمع والفهم الخاطئ لمبدأ الحرية والرغبة في الحديث عن أي شيء بغضّ النظر عن مفهوم ومدلول التخصُّصيّة. وقد جاء محور العمل الجماعي في المرتبة الرابعة؛ الأمر الذي يمكن تفسيره بعدم قدرة الطالبات على العمل جماعيًا لتغلُّب فكرة الأنا والتي تُفشِل أي عمل جماعي. وجاء محور تحمُّل المسؤولية في المرتبة الخامسة والأخيرة وهذا يُفسّر عدم قُدرتهنّ على العمل في جماعة وكذلك ضعف قُدرتهن على الحوار مع الآخر.

164 زينب علي محمد علي. ثقافة قَبول الآخر لدى المتعلّمة/المُعلّمة بكُليّة رياض الأطفال – جامعة القاهرة: دراسة ميدانيّة، مجلة الطفولة العربية، العدد السابع والستون. متاح على الرابط التالي:
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/KUJac/JacVol17No67Y2016/jac_2016-v17-n67_055-085.pdf

أما بالنسبة للعبارات التي شملها الاستبيان والمُتعلّقة بكل محور، فقد تبين من النتائج أن أعلى العبارات والتي حصدت درجات عالية هي التّي تخصّ محور حرية التعبير، فقد جاءت عبارة: « أرفض استخدام العنف في الحرم الجامعي» في المرتبة الأولى والتّي يبررها العنف الذي يستخدمه البعض سواءً أكان لفظيًّا أم جسديًّا داخل الحرم الجامعيّ، وتلتها في المرتبة عبارة: «أُعبّر عن رأيي من دون أن أُسيء للآخرين» وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة: «أنا أهمّ من الآخرين لأن أرائي أكثر صحّة منهم» وهي نتيجة منطقيّة وواضحة لوجود الأنا وعدم القُدرة على التّعامل مع الآخر.

أما بالنسبة للعبارات المُتعلّقة بمحور الحُقوق والواجبات، فعبارة «أرفض كل مظاهر التمييز داخل الجامعة وخارجها» قد جاءت في المرتبة الأولى ثم تلتها عبارة « يجب منح فرص متساوية لكلّ الأفراد في المجتمع» وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة «أتنازل عن بعض حقوقي من أجل صلتي بالآخرين». أما بالنسبة للعبارات المُتعلّقة بمحورالتسامح، فعبارة: «لا أميل إلى التمييز بسبب الجنس» قد جاءت في المرتبة الأولى ثم تلتها عبارة: « لا أتشدَّد في مواقف الخلاف مع زملائي» وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة: «أبتعد عن من يختلف عنّي دينيًّا وفكريًّا أثناء الدراسة بالكُليّة».

أما بالنسبة للعبارات المُتعلّقة بمحور العمل الجماعيّ، فعبارة: «أتبادل وجهات النّظر مع الآخرين عند مُناقشة موضوع ما» قد جاءت في المرتبة الأولى ثم تلتها عبارة: «لا أميل إلى التركيز على الصّفات السلبيّة في أصدقائي» وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة: «يجب أن يُوزَّع العمل على المُتميّزين فقط». أما بالنسبة للعبارات التي شملها الاستبيان والمُتعلّقة بمحور تحمُّل المسؤولية، فجاء في المرتبة الأولى: «أسعى لمعرفة الآخرين المُختلفين عنّي»، ثم في المرتبة الثانية: «أُبادر بالحديث مع الآخرين» ثم في المرتبة الأخيرة «أحكُم مُسبقًا على الأفراد قبل التّعامل معهم».

وفي ضوء تلك النتائج، فقد تمّ عرض تصوّر لاستدامة ثقافة تقبُّل الآخر عن طريق برنامج إعداد المتعلّمة/ المُعلّمة في كُليّة رياض الأطفال بجامعة القاهرة ليشمل في مُجمله تبنّي الفكرة الأساسيّة لمفهوم ثقافة تقبُّل الآخر وتنميتها، وإعداد دليل إرشادي بمعايير ومُؤشّرات قَبول الآخر في كلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة. وأخيرًا، تمّ طرح العديد من التوصيات، والّتي دعت إلى أن تحتوي المقررات الدراسية المقدمة للطّالبات موضوعات مُتعلّقة بتنمية ثقافة قَبول الآخر لديهن على المُستويين النظريّ والعمليّ. بالإضافة إلى إعداد الأبحاث العمليّة التربويّة المتعلّقه بهذا المجال وعقد ندوات ولقاءات تعريفيّة مُتعلّقة بثقافة قَبول الآخر وأبعادها المُختلفة لتكون مجال تطرح من خلاله المتعلّمات أفكارهن بهذا الشّأن.

هذا البرنامج يمكن الاستفادة منه من حيث الموضوع، فثقافة قَبول الآخر من الموضوعات التي تُعزّز من العمل الجماعي وتُقوّي الحوار بين الفئات المُختلفة. وتكمن أهمية الدراسة في تقييمها لدرجة تواجد مُفردات المُواطنة العالمية لدى الطّالبات والمُعلّمات، ممّا يضع أساسًا علميًا لكيفية صياغة البرامج الدراسيّة والتدريبيّة في المُستقبل.

خامسًا. مُلخّص عن درجة تطبيق المدرسة لقيمة العدل كما يراها متعلّمو المرحلة الثانويّة بمكّة المكرمة[165]

نشرت المجموعة الدوليّة للاستشارات والتدريب دراسةً تتعلّق بدرجة تطبيق المدرسة لقيمة العدل من وجهة نظر متعلّمي المرحلة الثانويّة بمكّة المُكرمة. وترجع أهميّة الدراسة إلى أنها تُوضِّحُ مكانة قيمة العدل في التربية الإسلامية، والكشف أيضًا عن درجة تطبيق كُل من مدير المدرسة والمُعلّم والمُرشد الطُّلابي لهذه القيمة من وجهة نظر متعلّمي المرحلة الثانويّة بمكّة المكرمة. هذا، بالإضافة إلى أنها تُعدّ من أولى الدراسات –من وجهة نظر الباحثة– التي تناولت درجة تطبيق قيمة العدل على المرحلة الثانويّة في المُجتمع السعوديّ، وهذا يعني أنها إضافة للمكتبة العربيّة، و يمكن استخدام مقياس الدراسة من قبل باحثين آخرين في المستقبل وهذا سيزيد من أهميّة الدراسة بطبيعة الحال. وقدشملت هذه الدراسة متعلّمي الصف الثاني والثالث الثانوي من التعليم العام ّبالقسم الأدبيّ والعلميّ بمكّة المكرمة.

وفيما يتعلق بمحتوى الدراسة، فقد تطرّقت إلى جانب نظريّ تناول مفهوم القيم بشكل عام ّومفهوم القيم الإسلامية بشكل خاصّ، كما تم التركيز على قيمة العدل في التربية الإسلاميّة من خلال التعرُّف على مدلول العدل في القُرآن الكريم والسنة النبويّة والسيرة النبويّة. و تم تناول مظاهر العدل في المدرسة: مُدير المدرسة والمُعلّم؛ كيف يحقق كل منهما العدل من خلال وظيفته. وتناولت الدراسة الدراسات السابقة سواءً العربيّة منها أو الأجنبيّة، وجانب عملي تم فيه إعداد استبيان اعتمد على المذهب الوصفي التحليلي، إذ تم حصر مُجتمع الدراسة والذى يتكون من 26944 متعلّم ومتعلّمة في التعليم الثانويّ العام بالمدارس الحكوميّة. وقد بلغ عدد الذُّكور فيه 11279 وبلغ عدد الإناث 15665. وتألّفت عينة الدراسة من عينتين، العينة الاستطلاعيّة والتي تشمل 30 متعلّمًا ومتعلّمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ليتم تقنين أدوات الدراسة من خلال الصدق والثبات بالطُّرق المناسبة، والعينة الأساسيّة والتي ضمّت من 600 متعلّم ومتعلّمة في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة وكانت نسبتهم 2.22٪ من مُجتمع العيّنة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الناحية الطبقيّة بطبيعة الحال. وحصلنا على 521 استبيان؛ تم استبعاد 126 منهم لوجود نقص في الإجابات أو عدم تعبئتها بصورة كاملة. فيكون العدد النهائي للتحليل الإحصائي هو 395 استبيان. وشمل الاستبيان 42 عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة: مُدير المدرسة والمعلم ومرشد المتعلّم، وتمّ استخدام «طريقة ليكرت الخماسي» للتعرُّف على آراء المتعلّمين والمتعلّمات بشأن كُل عبارة يشملها الاستبيان وهي أُوافق بدرجة عالية جدًا، أوافق بدرجةٍ عالية، أوافق بدرجةٍ مُتوسّطة، أوافق بدرجةٍ ضعيفة، لا أُوافق.

وبناءً على نتائج الدراسة، فإن مرتبة المُعلّم جاءت في المرتبة الأولى؛ إذ حازت 5 عبارات على درجة عالية في التقييم: «يُطبّق المعلّم مبدأ العلاقات الإنسانية مع المتعلّمين كلّهم»، «يحرص المُعلّم على المُشاركة في حلّ مُشكلات المتعلّمين»، «يتقبّل المعلّم رأي المتعلّمين عند طرح قضية للحوار والمناقشة»، «يتعامل المعلم مع الطلاب على أنهم مثل أبنائه» وأخيرًا «يُرحّب المعلم بمقابلة المتعلّمين كلّهم أثناء ساعته المكتبية». وتعزو

[165] حياة محمد (2016) درجة تطبيق المدرسة لقيمة العدل كما يراها متعلّمو المرحلة الثانويّة بمكّة المكرمة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5، العدد 9، أيلول 2016. متاح على الرابط التّالي: http://www.iijoe.org/v5/IIJOE_01_09_05_2016.pdf

الباحثة تلك النتيجة إلى الدور المهمّ والمحوري الذي يقوم به المُعلّم في العمليّة التعليميّة، فهو المسؤول الأوّل عن نجاحها أو فشلها من وجهة نظرها.

جاءت درجة مدير المدرسة مُتوسّطة؛ إذ نالت 3 عبارات درجات عالية: «يُطبق المُدير مبدأ العلاقات الإنسانية على المتعلّمين كلّهم»، وتلتها عبارة «يُرحّب المدير بمقابلة المتعلّمين أثناء السّاعات المخصصة لمقابلته» ثم عبارة «يتعامل المدير مع متعلّميه على أنهم مثل أبنائه أو إخوانه».

أمّا درجة مرشد المتعلّم فجاءت ضعيفة لورودها في المرتبة الثالثة والأخيرة، فقد حازت عبارة واحدة على درجة عالية ألا وهي: «يُعامل المرشد المتعلّمين جميعهم مُعاملة قائمة على الحقّ والعدل لا على المكانة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لهم» ويرجع السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أنَّ مُعظم المرشدين غير مُتخصّصين في الإرشاد النفسيّ والتوجيه؛ فهم مُدرّسو مادّة وهذا الأمر بحاجةٍ إلى إعادة نظر في توظيف المُتخصّصين في الإرشاد النفسيّ.

وبناءً على تلك النتائج، أوصت الدراسة في المجمل بأن تضع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية قائمةً مُقنّنة لمنظومة القيم الإسلاميّة ليتمّ تطبيقها بفاعليّة وإيجابيّة من قبل المُختصّين التربويين، وأن يتمّ تبنّي أداة هذه الدراسة من قبل الوزارة وتوزيعها على المتعلّمين والمتعلّمات في المرحلة المتوسّطة والثانويّة للاستفادة منها في تطوير العملية التعليميّة.

يمكن الاستفادة من هذه الدراسة من حيث الموضوع والمنهج، فقياس تطبيق درجة العدل عند كُل من مُدير المدرسة والمُعلّم ومرشد المتعلّم من وجهة نظر المتعلّمين؛ هو أمر مُفيد ولترسيخ مفهوم الديمقراطيّة في العمليّة التعليميّة. بالإضافة إلى التشاركيّة في عمليّة البحث؛ بحيث كان المتعلّمون الجزء الفاعل والرئيس في عمليّة استقاء المعلومات التي انبنت عليها الدراسة برمّتها، وهذا أمر محمود.

سادسًا. ملخص عن دراسة تقييميّة للكُتب المدرسيّة الجديدة في ضوء مبادئ حُقوق الإنسان والمُساواة بين الجنسين بالمغرب[166]

في إطار برنامج مُشترك بين رابطة التربية على حُقوق الانسان واللّجنة المركزية لحقوق الإنسان والمواطنة بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأُطر والبحث العلميّ، وبمُشاركة جمعيّات حقوق إنسان المُناهضة للعنف ضد المرأة؛ تم عمل هذا البحث ونُشر من قبل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالرباط، المغرب. وتكمن أهمية البحث في أنه يهدف إلى قراءة خمسين كتابًا من الكتب المدرسيَة في المغرب وتقويمها في ضوء مبادئ حقوق الانسان والمساواة بين الجنسين.

بدأ هذا البرنامج في يناير 2005 واستمرّ لمدّة خمسة أشهر، قام خلالها باحثون وباحثات بمراجعة 50 كتابًا مدرسيًا جديدًا من جميع المستويات وجميع المراحل المدرسيّة بدءًا من المرحلة الابتدائيّة وحتّى الثانوية، وشملت كذلك مُعظم المواد الدراسية. وتم تشكيل خمس مجموعات لتغطية خمس مدن ألا وهي تطوان وفاس والرباط والدار البيضاء ومراكش، وذلك للبحث عن صورة المرأة في الكتب المدرسية وأيضًا ما يتعارض في الكتب المدرسيّة مع مبادئ حقوق الإنسان. وبناءً على ذلك، تم وضع شبكة معايير لقياس المساواة بين الجنسين على مُستوى الحُقوق الأساسية (الحق في الهُويّة الخاصة والتعليم والعمل والصّحة، والحق في تكوين أسرة أو حلها، إلخ) وهذه المعايير ساعدت في عمليّة التقويم. واشتملت عملية اختيار الكتب المراد تقويمها على 78 كتابًا مدرسيًا في 6 مواد دراسّية من الابتدائيّ إلى الإعداديّ. وكانت المواد المُختارة للفحص هي اللُّغة العربية والتربية الإسلاميّة والاجتماعيّات والتربية الأسريّة، والتربية التشكيليّة والتربية الفرنسيّة. وقد تركّزت عمليّة التقويم على ثلاثة محاور رئيسية: صورة المرأة في الكتاب المدرسيّ، المساواة بين الجنسين في مجموعة الحقوق الأساسية، ومبادئ حقوق الإنسان التي ينشرها الكتاب المدرّسي.

وبناءً على نتائج تقويم محور صورة المرأة في الكتاب المدرسيّ، فقد هيمنت صورة الذُّكور سواءً في الصُّور أو المتون في العديد من الكتب. بالإضافة إلى انتشار الأحكام النمطيّة مثل الأحكام والصفات التي تُلصَق بالأُنثى، كصفات الحنان والجمال والرقة والتزيُّن والخوف والتردُّد، بينما وصف الذّكر بالذكاء والرزانة والخُشونة والقوة والسيادة والقيادة. وهذا له انعكاساتٌ على صورة الوظائف الّتي يشغلها كل جنس؛ فالتمريض للنساء وللرجال المناصب العليا والقيادية.

[166] مصطفى كاك. دراسة تقييميّة للكُتب المدرسيّة الجديدة في ضوء مبادئ حُقوق الإنسان والمُساواة بين الجنسين بالمغرب. متاح على الرابط التالي: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MOCef/CefNo3Y2010/cef_2010-n3_070-074.pdf

أما بالنّسبة لمحور المساواة بين الجنسين في مجموعة من الحقوق الأساسيّة في الكتاب المدرسيّ، فأظهرت النتائج أنَّ هُناك مجالات شكّلت طفرةً فيما يخص المُساواة بين الجنسين ودعم الهُويّة الشخصية لكل منهما، بينما على الجانب الآخر كان هناك هناك عدم مساواة في بعض المواد الأخرى.

وأخيرًا، بالنسبة لمحور مبادئ حُقوق الإنسان التي ينشرها الكتاب المدرسي، فلقد تم فحص الكتب الدراسية للكشف عن مدى تسليط الضوء على مبادئ حُقوق الإنسان وخاصّةً مبادئ المُساواة والحريّة والتسامح والكرامة والتضامن. ولقياس مدى تضمين المواد الدراسيّة لهذه المبادئ تمّ تدوين العبارات المعزّزة والمنافية لمبادئ حقوق الإنسان. وتمّ تحليل هذه المضامين والعبارات بشكل يُسهّل عمليّة القراءة والتحليل. وتبيّن من ذلك أن هناك مبادئ حظيت باهتمام عالٍ في العديد من الكُتب، وهناك مبادئ أخرى تم التدخُّل لتنقية ما يُخالفها من مضامين، خاصّةً ما يتنافى مع مبدأ المُساواة على مُستوى العِرق واللُّغة، أو ما يحُد من حرية التفكير والتعبير والمُعتقد أو ما يحط من كرامة الإنسان، إناث وذكور، بسبب حرمانهم من حاجاتهم الحيويّة والنفسيّة والروحيّة والفكريّة والاجتماعيّة أو ما يمس مبدأ التسامح بسبب التعصُّب للجنس أو الأصل أو المُعتقد.

يمكن الاستفادة من هذه الدراسة من حيث أهميّة تقييم المُحتويات بصورة نقديّة وتقويمها. فقراءة الكتب المدرسيّة وتقويمها في ضوء مبادئ حُقوق الإنسان والمُساواة بين الجنسين وتحليل صورة المرأة في هذه الكُتب كلّها موضوعات تُعزّز مفهوم المواطنة العالميّة ليكون أثرها واضحًا ليس فقط في كتاب مُختصّ بها وإنما هي مُطبقة ومُتداخلة في المواد الدراسيّة كلّها، ممّا يزيد الوعي بها بعد أن يتمّ تدارك أوجه الخلل المُكتشف نتيجة عمليتي التقييم والتّقويم؛ وهو ما سعت الدراسة في الوصول إليه.

الفصل الرابع

مُختارات من برامج تربية على المواطنة العالميّة من آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينيّة



Optimarc/Shutterstock.com

وقع الاختيار على عدّة برامج للتربية على المُواطنة العالميّة من آسيا وأفريقيا وأمريكا اللّاتينيّة، نظرًا لما احتوت عليه هذه البرامج من إضافات مُميّزة يُمكن الاستهداء ببعض ما ورد فيها في عالمنا العربي. وهي على النّحو الآتي:

- وثيقة الإيمان في مجموعة الكومنولث ببنجلاديش: أدوات تدريب للمُدربين
- تعليم الاختلاف والوحدة والمواطنة العالمية: دراسة حالة لبرامج التوعية المجتمعية في إندونيسيا
- حالة دراسيّة عن: المُساواة بين الجنسين والمُشاركة الديمقراطيّة في المدارس السريلانكيّة
- منهج رواندا الجديد القائم على الكفاءة
- التعليم الأوّلي للمُعلمين فيما يخص تعليم المواطنة في أمريكا اللاتينية: تحليل مُقارن لستّة بلدان (الأرجنتين وتشيلي وكولومبيا وجواتيمالا والمكسيك وبيرو)
- دور مركز آسيا والمُحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم الدولي في بناء القدرات في مجال التربية على المواطنة والقيم الإنسانية المشتركة


Optimarc/Shutterstock.com

أوّلاً. وثيقة الإيمان في مجموعة الكومنولث

ببنجلاديش: أدوات تدريب للمُدرّبين[167]

أعدّت منظمة الخليلي الدوليّة ومنظمة الكومنولث وثيقة الإيمان الّتي ركّزت على الدمج بين هيئات المُجتمع المدنيّ وهيئات دوليّة وبرامج مُجتمعيّة ومُبادرات شبابيّة محليّة تحضرها جهات حُكوميّة. وترتكز المبادرة على التمسك بالإيمان، والتواصل بين مُعتنقي الأديان المختلفة لإدراك ما هو مُشترك وما هو مُختلف؛ ممّا يساعد على فهم طبيعة واحتياجات وفُرص السّلام وإحداث تغييرات إيجابية في أي مُجتمع. لذا، تطبق المبادرة النقاش والحوار كركيزة أساسية للتواصل وفهم الثقافات والأديان والمُعتقدات الأُخرى.

وبناءً عليه، أقام المشروع برنامجًا تدريبيًا تتراوح مدّته من 3–4 أيام حضرته جهات حُكوميّة محليّة ومنظّمات محليّة وبمشاركة شبابية، كما شاركت مجموعة متنوعة من ذوي المصالح المُختلفة والخلفيات الدينية والثقافية المتنوعة، حيث لعب فيها الشّباب من متعلّمي المرحلة الإعداديّة والثانويّة ومتعلّمي الجامعات دور المُيسّر. فقد قام هؤلاء الشّباب بتدريب الحاضرين على فهم وكيفية مُعالجة التعصُّب الديني والصّراع والاستقطاب الثقافي. وقد قام الشّباب الذين يقومون بدور المُيسّر بدعم الشّباب الآخرين لتطوير مداركهم ومعرفتهم وخبراتهم للوصول إلى المهارات التي يحتاجونها لبناء الاحترام والتفاهم وتمكينهم محليًا وعالميًا من معرفة الآخر والثقافات الأخرى وفهم الترابط والاعتماد المُتبادل محليًا وعالميًا، واحترام الاختلاف في وجهات النظر وأنه في حالة وجود اختلاف كبير؛ فإنه يجب إجراء حوارٍ جادٍّ وحقيقيٍّ للوصول إلى علاقات تُبنى على الاحترام والتفاهم.

وفق هذه المُمارسات فإنَّ المُبادرة تُشجّع المُجتمعات على:

- الاعتزاز بثقافتهم المحلية والتعبير عن أنفسهم أثناء التعلُّم والمشاركة مع الآخرين. وأيضًا تُشجّع المشاركين على الاهتمام بالتعلُّم والتجربة
- التوسُّع في الرؤى والوصول إلى أبعد من الكلمات والمفاهيم لالتقاط الروح من رحلة التعلُّم
- إبراز دور الفنون في الارتقاء وتنمية الناس في مُجتمعاتهم
- تناول القضايا الصّعبة والشائكة عن طريق القصة والاستعارة والحَكايا بين الحُضور

جديرٌ بالذّكر أن تحقيق أهداف البرنامج يتمّ من خلال تشجيع حوار الأديان والحثّ على إجراء جلسات الحوار وعقد لقاءات بين النّاس والمؤسسات ذات الخلفيات الدينية المُختلفة، حيث أنَّ الدافع هُو «شارك وتعلَّم بطريقة مُنصفة» وتنظم المبادرة أيضًا برامج وورش عمل قائمة على خلق أنشطة مُعيّنة للحُضور؛ يقوم كلّ واحد منهم بدورٍ في هذه الأنشطة ويتمّ قياس مدى تفاعل المجموعة فيها بتسجيل ردود فعل المُشاركين. ويقوم البعض الآخر بطرح أسئلة على الحُضور للإجابة عليها مثل: ما هو شعورك عندما طُرح هذا السُّؤال؟ كيف تناولت احتياجات ووجهات نظر المجموعات المُختلفة في بلدك؟ كيف تواصلت اجتماعيًّا مع الآخرين،

[167] Khalili Foundation & The Commonwealth. 2018. Promoting Global Citizenship and Religious Literacy
Available at: https://bit.ly/3M9HgLj

سواءً المتفقين معك أو المُختلفين؟ ما الذي أرغب في تغييره في مُجتمعي؟ لماذا أُشارك في هذه المُبادرة الاجتماعية؟

هذه الأسئلة تساعد على تخطّي الحواجز وتُساعد الفريق على فهم فوائد التعاون وتُحسِّن التفكير في الأنظمة والثقافات المحلية المُختلفة ومهارات الحوار والمناقشة. كما يقوم الحُضور؛ سواءً المُيسّرون أو المتدربون من الحُضور على السّواء بأدوار مُختلفة وسيناريوهات مُتباينة لتشجيعهم على الحوار والتفاوض مع بعضهم البعض بعد التفكير مليًّا في الأمور التي تُساعد/تعيق الحوار والمناقشة. وهنا، يجب على الميسرين مُلاحظة أن فكرة النشاط ترتكز على تقبُّل الآخر حتى لو كان مختلفًا ثقافيّا أو دينيًّا. لذلك فهي تُشجع على زيارة أماكن العبادة المُختلفة، وهذه الطريقة في المشاركة في الحوار بين الأديان إمّا أن تأخذ شكل زيارات مُحددة لأماكن العبادة الفردية للاعتراف بما هو مُشترك بين الأديان أو الثقافات الدينية المُختلفة، أو يمكن القيام بها كجزء من ما عرفته المُبادرة بـ «درب الإيمان» وذلك عن طريق زيارة أماكن عبادة مُختلفة، مثل زيارة أماكن عبادة الشامانية التي لا تزال تُمارَس في أجزاء كثيرة من العالم.



تُعدّ هذه المُبادرة أُنموذجًا فيما يخصّ الاهتمام بحوار الأديان والتعرُّف أكثر على القواسم المُشتركة بين أصحاب الأديان من خلال زيارة دور العبادة المُختلفة وتعلُّم كيفيّة مساعدة الحوار على تقريب وجهات النّظر من خلال عمل أنشطة تفاعليّة وتعاون ما بينهم على الرغم من الاختلاف.

ثانيًا. تعليم الاختلاف والوحدة والمواطنة العالمية:

دراسة حالة لبرامج التوعية المجتمعية في إندونيسيا[168]

نبذة عن البرنامج: في ظل ما نعيشه من أحداث على المُستوى العالمي، كان هناك حاجة لتأهيل أشخاص بمهارات القيادة وبالمعرفة الثقافية اللازمة، تم ذلك عن طريق حث الجامعات على تدريس مُحتوى يُطوّر من مهارات المتعلّمين فيكون لديهم القدرة على الحكم على الأشياء والتفكير والرعاية والتصرف بمسؤولية تجاه التغيُّرات المُتسارعة التي تحدث في المُجتمع. وبناءً على ما تقدم، كان لابد من وجود منصة تعمل على ربط هذه المعرفة من الناحيتين الأكاديميّة والاجتماعيّة ليتعلّم كُل منّا من الآخَر أفضل المُمارسات وتطبيق المعرفة المُكتسبة من هذه المُمارسات على مُختلف المُستويات ومناحِ الحياة؛ والذي يجعلنا نعيش في عالم أفضل.

وذلك عن طريق عقد برامج توعية مجتمعيّة يكون هدفها تأهيل الشباب وإمدادهم بالمهارات الشخصية التي يحتاجونها ليكونوا ناجحين في المستقبل ويحقّقوا الأهداف المذكورة آنفًا. وتتضمّن تلك الأهداف أيضًا خلق شُعور بالمسؤولية المُجتمعيّة لديهم والمعرفة بموضوعات مُعيّنة والتسلُّح بمهارات تجعل منهم كفاءات. وتشمل هذه المهارات، المهارات الاجتماعية ومهارات التّواصُل ومهارات التنظيم ومهارات حل ّالمُشكلات ومهارات البحث العلميّ. ويُعقَد هذا البرنامج في الفترة ما بين شهري يوليو وأغسطس من كُلّ عام، ويتم إعداد المتعلّمين في جامعاتهم قبل بدء البرنامج.

يحتاج هذا البرنامج إلى فترة إعداد لمدّة عام لاختيار المكان، وهنا يتم اختيار قُرى معزولة وأيضًا اختيار المتعلّمين المشاركين وتحديد برامج التطوير المُقترحة لتلك القُرى. وتحتاج أنشطة الإعداد أيضًا إلى عقد صفّ لمدة فصل دراسيّ؛ وهذا الفصل يتكون من 12 اجتماعًا؛ يتمّ بدعوة ومشاركة الجامعات الشريكة في هذا البرنامج والحكومة ومنظّمات المجتمع المدنيّ. ثم بعد ذلك يقوم المتعلّمون الذين تم اختيارهم كقادة بالتوجُّه للقُرى وعمل استبيان لجمع البيانات المطلوبة عن هذه القُرى مثل إمكانياتها واحتياجاتها ومشكلاتها. وفي هذه المرحلة يقوم المُشاركون في البرنامج بمُتابعة وتحليل وإبداء الرأي فيما يتعلق بإمكانيات القرية المُحتملة. وأيضًا يتم التعرُّف على مُشكلات القُرى وحلّها عن طريق دراسة كُل البدائل المُحتملة والمبنية على دراسة العوامل المحلية المُحيطة والامكانيات المُحتملة. وبعد ذلك يُطلَب من المتعلّمين العيش في تلك القُرى لمدّة تتراوح بين 3–4 أسابيع مع أهالي تلك القُرى وفي بيوتهم لكي يُعايشوا الحياة الواقعيّة والثقافيّة وتجربة عاداتهم وطعامهم المحلّي والتفاعل مع الحياة اليومية لسُكّان القرية. وعلى المتعلّمين خلال فترة تواجدهم في تلك القرى أن يقوموا بتطبيق ما تعلّموه من علوم وتكنولوجيا، بالإضافة إلى تطبيق مفاهيم اجتماعيّة مثل الفقر والعِرق والمُشكلات الاجتماعيّة على هذه القرية، ممّا يساعد سُكّان القرية أنفسهم على التعرُّف على مُشكلاتهم والعمل على حلّها بأنفسهم في المستقبل.

[168] Juliana Anggono, Resmana Lim, Frans Limbong, Herry Christian Palit and Poedi Soenarjo Wartono. 2018. Diversity, Unity, and Global Citizenship Education: A Case Study in Community Outreach Program in Indonesia, SHS Web Conferences, volume 59, 10 December 2018. Available at: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/20/shsconf_aprcsl2017_01015/shsconf_aprcsl2017_01015.html

أ- منهجيّة الدراسة

تمّ عمل هذه الدراسة لقياس مدى قُدرة هذا البرنامج على تعليم المتعلّمين مفهوم المواطنة، وأيضًا لدراسة المجلات الانعكاسيّة التي يُصدِرها المتعلّمون. واعتمدت هذه المجلات على 90 كتابًا أصدرها متعلّمون من دول آسيوية مُتعددة فكان هناك 21 مجلة يمتلكها طلبة من هونج كونج و7 مجلات يمتلكها المتعلّمون اليابانيُّون و21 مجلّةً يمتلكها متعلّمون من كوريا الجنوبيّة و41 مجلةً يمتلكها المتعلّمون الإندونيسيُّون. وتم اختيار هؤلاء المتعلّمين ليكونوا عينة الدراسة، والتركيز فيها على أن يكون هؤلاء المتعلّمون من مُدن كبيرة وقد ترعرعوا في بيئات مُتجانسة إلى حدٍّ ما، ومن خلال هذا البرنامج سيتم تعريضهم لمُجتمعات لها خصائص عِرقيّة ودينية ومُستوى اجتماعي لم يكُن لهم احتكاك كبير بها في الماضي.

ب- تصميم المجلة الانعكاسية

اعتمد تصميم هذه المجلة على الأسئلة المفتوحة، والتي تمركزت حول ثلاث مراحل: المرحلة الأولى ركّزت على ما قبل البرنامج وما يتعلق بتوقعاتهم المرجوّة من البرنامج، والمرحلة الثانية ركّزت على أثناء البرنامج والتي تهتم بشعورهم بتجربتهم وما يقومون به، أمّا المرحلة الأخيرة فقد ركزت على نهاية البرنامج وما تعلّموه وحقّقوه بعد الانتهاء من هذه التجربة.

ج- النّتائج والمُناقشات

- **إجابات المتعلّمين:** تم تقسيم إجابات التسعين متعلّمًا إلى خمسة أقسام: الانفتاح على الثقافة الأخرى والجزء الأكاديمي وتطوّر الذّات والاهتمام بالقرويين ونماء الرُّوح. وقد تبين من الإجابات أنَّ المتعلّمين الآسيويين قرروا الانضمام لهذا البرنامج والعمل في المناطق الريفية في إندونيسيا للتعلُّم أكثر بخصوص الثقافات الأخرى وبالأخص الثقافة المحلية للمنطقة التي سيعملون بها. فمن خلال هذا البرنامج عاش وعمل المتعلّمون مع السُّكان «الجاويُّون» والذين يتحدثون اللُّغة الجاوية ويدينون بالإسلام. ويعمل مُعظم هؤلاء السُّكان المحليّون بالزراعة، وبمُستوى دخل منخفض في هذه القرى. وتوقّع العديد من المشاركين من خلال فحص إجاباتهم أن يتعلّموا أيضًا عن ثقافات المُشاركين الأخرى، حيث أنَّ هذا البرنامج جذب مُشاركين من دُولٍ أُخرى مثل هولندا والمملكة المتحدة وتايوان والصين وسنغافورة. وأبدى هؤلاء المشاركون أيضًا إدراكهم بمدى أهميّة مهارات التّواصُل فيما يتعلّق بمهارات اللُّغة، سواءً قُدرتهم على التحدُّث بالإنجليزية أو الإندونيسيّة والتي تُمكّنهم من التّحاور؛ إمّا مع باقِي المشاركين أو مع السُّكان المحليين.

وكما ذكرنا سابقًا، فإجابات المتعلّمين قد قُسّمت لخمسة أجزاء، وبالنظر للجزء المتعلّق بالانفتاح على الثقافات الأخرى وتطوير الذّات وما اشتمل عليه من مهارات للتواصل وُجد أن هذه المهارات كانت مُخرجات التعلُّم الرئيسة، وعملت على تعزيز المجال الاجتماعيّ العاطفيّ والّذي دعى إلى الحاجة إلى تطوير القيم والسُّلوكيّات وتطبيق واكتساب المهارات التي تُساعد على التّفاعل مع وجهات النظر المُختلفة والمتنوعة. وقد عزز هذا البرنامج أيضًا من فكرة التفاعل الإيجابي، والتي تنتج من وجود مجموعة تعمل معًا لهدف سام، وهذا أدّى إلى تحديد إطار داعم لتطوير مهاراتهم. وقد ساهم ذلك أيضًا في تعزيز فكرة التسامحً والانفتاح والتعاون مع أعضاء الفريق.

هذا كلُّه يؤكد قُدرة البرنامج على تحقيق هدفه من تعليم احترام التنوُّع والاختلاف بين الثقافات المتنوعة. وقد حصدت مُعظم الجنسيات نسب عالية هنا ماعدا الكوريُّين. وتُشير النتائج إلى أنَّ

الإندونيسيُّين والمُشاركين من هونج كونج كانت لديهم توقُّعات كبيرة فيما يتعلّق بتطوير الذات عند اشتراكهم في البرنامج، بينما كانت النتائج عالية فيما يخص اليابانيُّون والكوريُّون فيما يتعلق بالانفتاح على الثّقافات الأخرى.

- **بيئة التعلُّم:** أنشطة المتعلّمين خلال البرنامج: ساهم البرنامج في خلق بيئة تعلُّم ودمج تعدُّديّة آمنة؛ هذه البيئة تُثرى البرنامج من عدّة أوجه، فهي تثري خبرات التعلّم لدى المشاركين وتدعم أنواع التعلّم المختلفة وتُعلي من قيمة المعرفة وتُعلي كذلك من قيمة خبرات المشاركين، وتُمكّن من مُشاركة متعلمين من خلفيات متنوعة ومُختلفة في آنٍ واحد. وبمعنى آخر فإن هذا البرنامج مبنى على نظام التعلم القائم على المشاريع، وهذا يُعزّز من التعاون بين أفراده والتعلُّم من الخبرات المُختلفة. فكل يوم يقوم المشاركون بالتخطيط لما سيقومون به وتحديد من سيقوم بالمهام المُختلفة، وتقييم العمل الذي تمّ في آخر اليوم. وأيضًا يقوم المشاركون بدعوة القرويُّين للمُشاركة إن سنحت لهم الفرصة والوقت لذلك.

وفي النهاية، ظهرت قيمة البرنامج وتأثيره من خلال شُعور المُشاركين بقيمة عملهم وتعدُّديتهم وتعزيز تعاونهم والتفاعل الصحيّ بينهم، فضلًا عن الاحترام والحساسيّة الثقافيّة، وقد تعلّموا أن قيم وثقافات الشُّعوب الأُخرى مهمة لكي يعيشوا في عالم قائم على التنوُّع. هذا بالإضافة إلى أن عُمق تعليم المواطنة العالمية كان واضحًا بالأدلة في هذا البرنامج؛ حيث أنّه نمَّىَ لديهم الشُّعور بالتعاطف والتضامن واحترام التنوع والاختلاف، وأسهم في تقوية العلاقات المُختلفة بين أفراد المجموعة وبينهم وبين العائلات المُضيفة.

يتميّز هذا البرنامج بعدة نواحٍ إيجابية: فهو ركّز أوّلًا على فئة عمريّة وهي فئة متعلّمي الجامعة، وهي الفئة التي ستنطلق بعد التخرُّج لأرض الواقع وتختلط في بيئات عمل مُختلفة؛ وثانيًّا تم إعداد تدريب لهم في جامعاتهم قبل بدء البرنامج لتأهيلهم؛ وثالثًا كان أساتذة الجامعة لهم دور في اختيار المتعلّمين؛ وهذا يُزيد من وعيهم بأهميّة تلك البرامج التي تؤثر على مُستوى تفاعلهم مع المتعلّمين وعلى طريقة طرحهم لمناهجهم؛ ورابعًا يشمل هذا البرنامج مُشاركين ليس فقط من البلد التي سيقام بها البرنامج وإنّما من دولٍ مُجاورة، ودول من قارات مختلفة وهذا يعزز من مفهوم التنوُّع؛ وأخيرًا فإنَّ هذا البرنامج يُقام في قُرى؛ وهذا يعزز التفاعل المثمر لأن المشاركين أتوا من خلفيات بعيدة عن المُجتمع القروي. ولا يخفى؛ أهميّة البحث التقييميّ الّذي صاحب خُطوات تنفيذ هذا البرنامج.

ثالثًا. حالة دراسيّة عن: المُساواة بين الجنسين والمُشاركة الديمقراطيّة في المدارس السريلانكيّة[169]

وثيقة المدرسة كنموذج: أعدّ مركز آسيا والمُحيط الهادئ للتعليم من أجل التّفاهم الدُّولي حالة دراسية عن المُساواة بين الجنسين والمُشاركة الديمقراطيّة في المدارس السريلانكيّة، وشمل أيضًا دراسة مدى دمج مبادئ المُواطنة العالميّة في المنهج الدراسي الوطني الخاص بتدريس مبادئ المُواطنة المحليّة. واستهدفت هذه الدراسة المتعلّمين من الجنسين والمُدرّسين ومُديري المدارس الآسيويين في المرحلة التعليمية من الصّف الثامن حتى الصَّف الثاني عشر. هذا بالإضافة إلى أولياء الأمور لأخذ آرائهم في مُستقبل التعليم وفي مجالي المُساواة بين الجنسين وتطبيق الديمقراطية.

وقد تم إعداد استطلاع رأي؛ تم توزيعه على الفئة المُستهدفة وقام المتعلّمون بكتابة ملحوظات عن أنفسهم، هذا إلى جانب إجراء المتعلّمين لمُقابلات مع أقرانهم ومُعلّمين آخرين. وفي النهاية تم إجراء تحليل لحالات بعينها مُستهدفًا المتعلّمات فقط. ثم بعد ذلك تم تجميع تلك البيانات وتحليلها.

وعلى ذلك فإنّ هذه الدراسة هدفت إلى تفعيل مُبادرة وثيقة المدرسة كنموذج من خلال:

- فهم ضرورة دمج الذكور والإناث في مدرسة واحدة من أجل خلق بيئة تقبُّل للآخر وتعلُّم، ولتعزيز المُساواة بين الجنسين مما يُنمّي شخصية المتعلّمين بصفة عامّة
- تعزيز العديد من المبادئ مثل حق الإناث في التّعليم العالي بالمستوى نفسه مع حق الذّكور في التّعليم العالي دون فرق، والمساواة في الحُقوق المُتعلّقة بمُمارسة الرياضة والعمل في وظائف عُليا
- جعل المدرسة كيان مُشترك؛ تعمل على خلق البيئة الملائمة للجميع من خلال عقد أنشطة رياضية مُشتركة وخلق بيئة تفاعليّة بين أولياء الأمور والمتعلّمون والمُعلّمين لتبادل الآراء
- العمل على كسب ثقة المُجتمع المحلّي من القُرى المُحيطة وكسب ثقة الموظّفين بعضهم البعض، لتكون المدرسة هي الوطن الذي ينتمي له المعلّمون والمتعلّمون وأولياء الأمور والموظفون والمُجتمع المُحيط
- التنوُّع في المهام المُوكَلة للمتعلّمين، بحيث يتم تعيين قائد للصَّف في الفترة الصباحية وآخر طوال اليوم الدراسي من أجل تدريبهم على المُشاركة في تحمُّل المسؤوليّة
- إنشاء «وحدة لُغة التّاميل» لتطوير وتعليم المهارات في مجالات التكنولوجيا، والتي تشمل أيضًا إصدار نشرات أخبار عن الحياة المدرسيّة بثلاث لُغات مُختلفة هي السنغاليّة، التّاميل والإنجليزيّة، وذلك لتوطيد مفاهيم السّلام والتعاون بين مُتحدّثي تلك اللُّغات

[169] APCEIU. 2008. School as a prism: A case study on gender equity and democratic participation in Sri Lankn schools. Available at: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/ebp_10_sri_lanka__.pdf

- إنشاء برنامج اليوم المثالي، هذا البرنامج يهدِف إلى اتّخاذ الخُطوات اللازمة لمواجهة الظُّلم الاجتماعي وعدم المُساواة، ولتضييق الهُوَّة بين عائلات الأطفال الذين لديهم تفاوت في الدُّخول عن طريق زيارة مدرسة يترددها أطفال من عائلات محدودة الدخل، وتنظيم رحلات لهم إلى العاصمة، وتنظيم فعاليات لهم وإعطائهم هدايا

هذه الوثيقة تُعد أُنموذجًا مُتميّزًا فيما يخص الاهتمام باللّهجات المحليّة مثل التّاميل وتوظيفها في بناء السّلام المُجتمعي؛ فمثل ذلك يُعزّز من السّلام والتّرابط بين مُتحدّثي هذه اللُّغة على سبيل المثال وباقِي المُواطنين. كما أنّ دمج الإناث مع الذّكور في مدرسة واحدة ولا سيما في الصفوف الإبتدائية، قد يساهم في تنمية شخصيّة المتعلّمين ويُعزّز قيم المُساواة والتنوُّع وقبول واحترام الآخر، فضلًا عن كون البرنامج يُؤسّس لدور المدرسة المُجتمعيّ وتفاعلها مع احتياجات مجتمعها المُحيط؛ بحيث يكون لها دور حقيقيّ وجادّ في التنمية وبناء السّلام، وهذه كلّها أُمور محمودة.

رابعًا. منهج رواندا الجديد القائم على الكفاءة[170]

اهتمّت الحكومة الرواندية بالمنهج الذي يُعزّز الوحدة الوطنيّة ويُقلّل من الانقسام بين المتعلّمين، وذلك بسبب ما نتج من الإبادة الجماعيّة. ويهدِف هذا المنهج الذي تم إعداده عام 2015 إلى الفكرة الشاملة للتعليم من أجل نشر ثقافة السّلام. وقد تمّ إعداد هذا المنهج وتصميمه من قبل عدد من الجهات المعنيّة في الدولة وخارجها، بما في ذلك مجلس التعليم في رواندا، واللجنة الوطنية لمُكافحة الإبادة الجماعيّة وجامعة رواندا وTrust Aegist. وبذلك أصبح هذا المنهج هو منهج رواندا الجديد القائم على الكفاءة والذي تم تطويره خلفًا للمنهج السّابق والذي كان يُسمّى بمنهج التنمية المُستدامة والكرامة والهُويّة الوطنيّ؛ والذي تم وضعه عام 1994.

هذا المنهج هو عبارة عن دراسة تعليمية موجّهة إلى التعليم الثانويّ، ويعتمد على مُحتوى مادة التاريخ في المناهج الدراسية الوطنية لعام 2015. وقد تمّ تطوير معيار التعليم من أجل ثقافة السلام في هذا المنهج استنادًا إلى الأدبيات الدراسية الموجودة لتحليل المناهج الدراسية. هذا بالإضافة إلى إجراء مُقابلات مع أصحاب المصلحة المعنيين بتطوير المناهج الدراسيّة من المُنظّمات الحُكوميّة وغير الحكوميّة، وعملية إنشاء المنهج القائم على الكفاءة لنشر قيم السلام.

ويتضمن هذا المنهج قيم أساسيّة ألا وهي الكرامة والنزاهة والاعتماد على الذات وتعزيز الهُويّة الوطنيّة والثقافيّة وقيم السلام والتسامح والعدالة واحترام الآخرين وحقوق الإنسان والتضامن والديمقراطية والوطنية والعمل الجادّ والالتزام والمرونة. كما تُمثّل هذه المبادئ إطارًا لموضوعات مثل البيئة والاستدامة، والنوع والجنس، ودراسات الإبادة الجماعية، وتعليم السّلام والقيم.

وتتناول هذه الدراسة محورين هامّين: الأوّل هُو السَّرد التاريخيّ الّذي تم تصويره في المناهج الوطنية للمرحلة الثانوية وكيفية تدريسه، أمّا المحور الثاني فيتناول الفُرص والتحديّات التي تُواجه غرس ثقافة السّلام لدى متعلّمي التاريخ الرواندي في المرحلة الثانوية. كما تناولت تلك الدراسة استعراض حالتين لمدرستين ثانويتين كنموذج لذلك المنهج وهما: Collège Ami des Enfants وGroupe Scolaire Kinyinya حيث تقع كلتا المدرستين في كيغالي بكينيا وتم دمج المناهج الدراسية القائمة على الكفاءة في برامجهما التعليمي.

وبمقتضى ذلك، يتم تدريس التاريخ والمواطنة كموضوعات تُدرَّس من خلال منهج رواندا الجديد، فالمواطنة تدرس على المستوى العام، والتاريخ يدرس للمتعلّمين في المستوى المتقدم. وبناءً عليه فإنَّ هذين الموضوعين يستعرضان ثقافات مُختلفة وأحداث مُتعلقة بعصور مختلفة. فالتاريخ يُلهم ويثير فضول الشباب لمعرفة وتحليل الأحداث التاريخية والموضوعات الجارية من أجل فهم وتقدير البيئة المادية والاجتماعية

[170] Fried, B. Cultivating Peace through Teaching History in Rwandan Secondary Schools: Opportunities and Challenges (Abbreviated Version). Georgetown University. Available at: https://ic-sd.org/wp-content/uploads/2019/11/Brittany_fried.pdf

التي يكبرون فيها. وإلى جانب ذلك، فإنَّ التاريخ يُعزّز ثقافة السّلام والتّسامح والمُصالحة والوطنيّة بين المتعلّمين ليكونوا مُواطنين صالحين. علاوةً على ذلك، فإن المنهج تعدُّدي؛ وهذا يعني أنه يشمل مُتحدّي الإعاقة ويتم تقديمه بطريقة تشاركيّة وتفاعليّة تُركّز على المُتعلّم.

وفيما يتعلّق بالكتب المدرسيّة والمناهج الوطنيّة، فإنها توفّر للمدرّسين المحتوى التعليميّ وإرشادات حول الاستراتيجيات الفعالة للتدريس ولتطوير مهارات وتحسين كفاءات المتعلّمين. ولتحقيق ذلك الهدف، تم عمل تدريب أوّلي للمعلمين في 2015 في منطقة «موسانزي» حيث تم عقد أربع ورش عمل تدريبية لمدة ثلاثة أيام للمُعلّمين. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلومات المتوفّرة عن عملية تدريب المعلمين لهذا المنهج الجديد عبر الإنترنت أو في أيّ نص آخر هي ضئيلة في الواقع. وقد تم تطبيق هذا المنهج لمدة عام ونصف في بعض المدارس، وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن المعلومات المتاحة للجمهور غير كافية ولا يمكن استنباط مدى نجاح أو مجالات تطوّر هذا البرنامج حتّى الآن؛ وحتّى موعد كتابة هذه الأسطر.

ووضعت هذه الدراسة معيارًا لتحديد وتقييم مدى انتشار قيم ثقافة السّلام. يشمل هذا المعيار أسباب النزاع ومنعه وحلّه سلميًّا واحترام قيم السّلام والتضامن، هذا إلى جانب حقوق الإنسان والمساواة وحماية البيئة والمواطنة المسؤولة والعدالة والنظام الدوليّ والسّلام الداخليّ.

كما شملت هذه الدراسة مؤشّرات هامّة فيما يتعلّق بالتربية. فلقد ركزت على تطوير القيم والمهارات والقدرات وزيادة المعرفة، كما اهتمت بالطالب الذي هو محور العمليّة التعليميّة والذي يجب أن يتم دمجه عن طريق المُشاركة، وهذا يعتمد على سُلوك المُعلّمين مع المتعلّمين ومدى إلمام المعلمين بالمنهج الدراسيّ وفهمهم له. أما فيما يتعلق بتحليل مُحتوى المنهج الدراسيّ لتعليم قيم السّلام؛ فيجب أن يتلاءم المنهج الدراسي مع دراسة تاريخ النزاعات التي مرت بها البلاد وأسباب نُشوبها والعنف الذي صاحبها والمحاولات التي تمّت لمنع تفاقم النزاع، وهذا بهدف استخلاص النتائج التي ترتبت عليها تلك النزاعات والاستعانة بها في تشكيل الحاضر وخلق تعليم يعتمد على تحليل طرق حماية حُقوق الإنسان في النظام الديمقراطي الجديد وتحقيق المُساواة من خلال المبادئ الوطنية والدولية لحُقوق الإنسان. وبالإضافة لذلك تم دمج مفهوم السّلام الداخلي لكُل فرد والذي يهدف إلى اكتساب روح العدالة وحماية حُقوق الإنسان.

يُعتبر هذا المنهج نموذجًا فيما يخصّ الاهتمام بالتاريخ ومدى تأثيره على المُجتمع، وهو يساعد في تدريس ودعم ثقافة السّلام، واستدعاء ماضي النزاعات بهدف أخذ الدُّروس المُستفادة والبناء عليها في تشكيل حاضر أفضل.

خامسًا. التعليم المبدئيّ الأوّلي للمُعلمين فيما يخصّ تعليم المواطنة في أمريكا اللاتينيّة: تحليل مُقارن لستّة بلدان (الأرجنتين وتشيلي وكولومبيا وجواتيمالا والمكسيك وبيرو)[171]

قامت منظمة OREALC-UNESCO الإقليمية بعمل دراسة تهدف إلى دراسة تعليم المواطنة في مناهج تعليم المُعلّمين في بعض دول أمريكا اللاتينية وهي: الأرجنتين وتشيلي وكولومبيا وغواتيمالا والمكسيك وبيرو. وهذا التعليم مبنيٌّ على ثلاثة اتجاهات رئيسة:

- **الاتجاه الأول**: يسعى إلى تطوير التعليم بما يعرف بمُعلّمي المُستقبل. وهذا يشمل توحيد التعليم الأوّلي للمُعلّمين في مؤسسات التعليم العالي سواءً من خلال تطوير المدارس العاديّة عن طريق تحويلها إلى مؤسّسات تعليميّة من المُستوى الثالث ويمكن الالتحاق بها بعد الانتهاء من التعليم الثانويّ أو عن طريق تحديد الطابع الجامعيّ لتعليم المُعلّمين.

- **الاتجاه الثاني**: هو ضمان جودة عمليات تعليم المعلّمين على المستوى الوطنيّ، من خلال إنشاء المؤسّسات الإرشاديّة أو وضع معايير وأُطُر عمل للتدريس الجيّد، والتي تُحدّد معايير المُعلّم الجيّد من خلال وضع نظم لتقييم الجودة في التدريس.

- **الاتجاه الثالث**: يُشير إلى الجُهود المبذولة لتحديد مبادئ توجيهيّة للمناهج التعليميّة التي تُوجِّه لتعليم المعلمين والتي تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية للمُعلّمين، بغض النظر عن الطبيعة المركزية أو اللامركزية لعمليات التعليم.

ويهدف برنامج تعليم المعلمين الأوّلي إلى تحديد أبعاد تطوير المعرفة والمهارات وتطوير مُشاركة المُواطنين ليس فقط في مجتمعهم بل وفي منطقة أمريكا اللاتينية بصفة عامة للعيش معًا في سلام ولتعزيز مفاهيم الهُويّة والتعدُّديّة والتنوُّع. وقد أظهرت التقارير الوطنية أن سياسات التعليم ركزت على موضوع تعليم المعلمين المبدئي/الأوّلي واستجابت له خلال العقدين الأخيرين، إذ تم تنفيذ سلسلة من التدابير في البلدان الستة التي شملتها الدراسة والتي هدفت إلى تعزيز وتحسين نوعية التعليم المبدئي للمُعلّمين. فمثلاً، في الأرجنتين تم إنشاء المعهد الوطني للفنون والمعهد الوطني لتعليم المُعلّمين وتنظيم دورات للدراسات العُليا والدورات التدريبيّة للمُعلّمين؛ والتي تعمل على تلافي نقاط الضّعف الموجودة في برنامج تعليم المُعلّمين الأوّلي.

وفي تشيلي، تم إنشاء مشروع تطوير التعليم الأوّلي للمُعلّمين عام 1997 وتم إنشاء مشروعات لتحسين التعليم العالي المُوجّه تحديدًا نحو التدريس وبرنامج لتعزيز جودة التعليم الأولي للمعلمين إلى جانب إعطاء مُكافآت

[171] UNESCO. 2017. Initial teacher education in citizenship in Latin America: a comparative analysis of six countries. Available at: https://bit.ly/3RMx5x7

الأداء لتحسين عمليّات تعليم المُعلّمين الأوّليّة. أما في كولومبيا، فقد حدد قانون التعليم العام القواعد العامة لتطوير تعليم المُعلّمين والتحسين المهني ومنهج تدريس مهنة التعليم وتحديد الأهداف منها. وفي جواتيمالا، تم نقل برنامج تعليم مُعلّمي المُعلّمين من المدارس الابتدائية إلى مُستوى التعليم العالي أو الجامعي في عام 2012.

وفي المكسيك، أُنشأ برنامج لتقوية وتعزيز المدارس الحُكومية أكاديميًا وبرنامج للتحسين المؤسسي للمدارس العامة العادية.

وفي بيرو، تم إنشاء برنامج تعليم القطاع العامّ الجديد على مُستوى الجامعة. وتصميم المناهج الوطنية الأساسية لتعليم المُعلّمين الأوّلي ووضع معيار المُعلّم الجيّد، وما يجب أن يتم إيصاله في التجربة المدرسية لتعليم المواطنة وجودة العيش في عالم اليوم.

وقد ارتكز البرنامج على عدّة أبعاد هي:

- **البُعد الأول:** القيم والمبادئ المدنيّة التي تُشكّل أساس قيم العيش معًا والديمقراطية
- **البُعد الثاني:** تم التركيز فيه على المواطنين وكيفية المشاركة الديمقراطية، وهنا تم التركيز على أدوار المواطن وعلاقاته مع النظام السياسي وماهيّة حقوق ومسؤوليات المواطنين وأنواع المشاركة المختلفة
- **البُعد الثالث:** المؤسسات، ويُشير إلى المؤسّسات الأساسيّة لنظام سياسيّ ديمقراطيّ والمؤسسات المدنية ذات الصلة، وفئة أُخرى تُشير إلى ما يُعرف بـ «مخاطر الديمقراطية»
- **البُعد الرابع:** الهُويّة والتعدُّدية والتنوُّع. ويتمحور هذا البعد حول الأساس الثقافي للجماعات المُختلفة داخل المُجتمع المحلّي وأيضًا من الناحية الدولية على هُويّة أمريكا اللاتينية في المنطقة وهُويّتها العالمية
- **البُعد الخامس:** العيش معًا وتطبيق قيم السّلام، وهذا يعني العيش المُشترك وتعزيز قيم الحوار وتسوية النزاعات بالوسائل السلميّة
- **البُعد السادس:** يجمع السياق الكُلّي وتحليل ثلاث أساسيّات كُليّة لفهم التحديات التي يُواجهها المُواطنون المُعاصرون مثل الاقتصاد والمشاكل البيئية وغيرها

ويتناول برنامج التعليم المبدئيّ للمُعلّمين تعليم مبادئ المواطنة، وذلك من خلال عقد العديد من الدورات التي غالبًا ما يكون مُعظمها، وليس كلها، مُترابط داخل الارجنتين وتشيلي، كولومبيا وجواتيمالا والمكسيك وبيرو. ويجب الإشارة إلى أنه يتم تناول برامج تعليم المواطنة داخل هذه الدول بشكل نظري في مُعظم الأوقات، والدول التي تقوم بتعليم مفهوم المواطنة بكثافة هي جواتيمالا والمكسيك مُقارنةً بتشيلي، بيرو، كولومبيا، والأرجنتين. وفيما يتعلق بتنمية المهارات والقيم المدنية، فقد ركزت على أمرين ألا وهما: التركيز على مهارات المواطنة ومهارات التدريس. وفيما يتعلق بالأول، يتضح أن برامج تعليم المعلمين في المنطقة تركز على تشجيع المشاركة الفعالة لمعلمي المستقبل من خلال تطوير المهارات التي تسمح لهم بتحليل التحديات المجتمعية والمشاكل التي يُواجهونها داخل المدارس المجالات الاجتماعية ثم البحث عن حُلول للمُشكلات التي يتم تحليلها.

أما فيما يتعلق بمهارات التدريس، فيتم التركيز على تطوير القدرات وعلى تحديد وتحليل التحديات التي يطرحها تعليم المواطنة لتدريس وتنفيذ العمليات التعليمية من خلال المناهج التعليمية التي تعزز تعليم المواطنين الفاعلين في المُجتمع وما يُمكن أن يُطلق عليهم «الديمقراطيين الفاعلين في المُجتمع».

وفيما يخص مجال تطوير المهارات والقيم المدنية في هذه البرنامج، فيتم دراستها في الأرجنتين وكولومبيا وغواتيمالا ويتم التركيز بشكل خاص على مهارات المواطنة. وبالنسبة لمفاهيم الهوية والتعددية والتنوع فهي تُعالَج بشكلٍ ضئيل، فبعض البلدان لا تُقدّم سُوى فُرص التعلُّم على مُستوى المعرفة وتُوْلِيّ اهتمامًا ضئيلاً لهذه الموضوعات، كما في الأرجنتين، فهي تُركز فقط على موضوع التمييز والإقصاء. أما المؤسسات التشيلية فهي تهتم فقط بالتحديات المتعلقة بالهُويّة والتعدُّديّة الثقافيّة في المُجتمع المعاصر.

أما فيما يتعلق بمفهوم العيش معًا وتحقيق قيم السّلام، فإن العيش معًا هو أحد المفاهيم التي يتم تناولها بشكل مُنتظم من قبل مؤسسات تعليم المُعلّمين في المنطقة. ولكن البرامج التشيلية التي تم تحليلها لا تتضمنها بشكل صريح. كذلك مهارة حل النزاعات التي لا يتم تناولها بشكل مُباشر أيضًا. ويغيب مفهوم الاستخدام غير المشروع للقوة من قبل الدولة عن برامج تعليم المعلمين.

وأخيرًا، انتهت الدراسة إلى أن هذا البرنامج يُواجه تحديات منها أن الفرص التعليمية تُعاني من عدم تجانس كبير أو عدم وضوح أو ضعف في التنظيم، هذا باستثناء الحالة المكسيكيّة التي لديها خُطّة وطنيّة يتم تطبيقها على جميع المدارس العادية. علاوة على ذلك، فإنَّ برنامج تعليم المُعلّمين المبدئي في الأرجنتين وتشيلي وكولومبيا قد منح فرص التعلُّم إلا أن هذا لا يعني أن جميع المعلمين في هذا المجال لديهم القدرة على الوصول إلى نفس المعرفة والمهارات والمواقف.

وتخلص الدراسة إلى أن هناك مواطن قوة وضعف في برنامج تعليم المُعلّمين وتطوير المناهج، وبناءً عليه يجب أن يتم تطوير البرنامج للتغلُّب على مواطن الضعف. ويجب إعادة النظر في ثلاثة أمور: تعزيز وجود تعليم المواطنة في خطط المناهج الدراسية والتوسُّع الموضوعي لسد الفجوات بين المناهج الدراسيّة والتوسُّع في التعليم لتعزيز التربية على المُواطنة.

تُعدّ هذه الدراسة أُنموذجًا مُتميّزًا فيما يخصّ تطبيقه في عدّة بلدان من قارة واحدة، فهذا يُقوّي مفهوم المواطنة ويُزيد من الترابط وينشر ثقافة جمعيّة بين هذه البلدان، فيُسهّل عمليّة التواصل والحوار بين مُجتمعاتهم؛ ممّا يدعم السّلام في المنطقة. كما أن منهج البحث المُقارن عبر بلدان عديدة في نفس المنطقة يُقدّم نُموذجًا يُحتذى به في ذاته، وذلك لما في الدراسة المُقارنة من فوائد كثيرة.

سادسًا: دور مركز آسيا والمُحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم الدولي في بناء القدرات في مجال التربية على المواطنة والقيم الإنسانية المشتركة[172]

منذ عام 2000 قام مركز آسيا والمحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم العالمي (APCEIU)، المُعتمد من اليونسكو، بدور ريادي على مستوى العالم كله لدعم التعليم والتربية على المواطنة العالميّة. حيث تبنى المركز في رسالته المبادئ الآتية:

- تعزيز تعليم التفاهم العالمي إقليميًا ودوليًا، بما يدعم الديمقراطيّة التشاركيّة، وحماية حقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، والاحترام بين الثقافات، والاستدامة البيئية، والمصالحة اللاعنفية والعادلة للصّراعات
- التعاون مع المُعلّمين والمؤسسات الذين يشاركون أهداف المركز، من أجل توسيع وتقوية وإضفاء الطابع المؤسّسي على تعليم التفاهم العالمّي في المدارس والمجتمع
- العمل كمركز نموذجيّ في مجالات التعليم والتدريب والبحث والتطوير للمناهج الدراسيّة لتعليم التفاهم العالمي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ
- تبادل الأفكار والدروس لتعزيز وتنفيذ تعليم التفاهم العالمي مع المُعلّمين، وواضعي السياسات، والمؤسسات، والمجتمعات في المناطق والبلدان الأخرى، من خلال التواصل وعقد الشراكات

وقد اعتمد المركز المحاور الآتية في مُختلف الفعاليات والأنشطة التي يقوم بها:

- تعزيز القدرات الإقليمية ودون الإقليمية في تخطيط وتنفيذ مجموعة واسعة من الممارسات في تعليم التفاهم العالمي
- تشجيع وتسهيل الروابط التعاونية بين مبادرات آسيا والمحيط الهادئ والجهود الإقليمية والدولية والعالمية الأخرى في مجال التعليم
- القيام بالبحث والتطوير المتعلق بالفلسفة وأساليب التدريس والمناهج في مجال تعليم التفاهم العالمي
- تنظيم ورش العمل والندوات التدريبية حول تعليم التفاهم العالمي
- إنتاج ونشر مواد التدريس/التعلُّم والمنشورات الأخرى حول تعليم التفاهم العالمي

القيام بأيّ أنشطة أُخرى ضرورية لتعزيز تعليم التفاهم العالمي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ

وينفذ المركز رسالته عن طريق عقد دورات تأهيلية وتدريبية للمُعلّمين والمُعلّمات والمسؤولين الحكوميين من كل أنحاء العالم على شكل موضوعات مواطنة عالمية في المناهج الدراسية، وكيفية تدريسها بأساليب تفاعلية وتشاركية. كما يقوم المركز بتنظيم برامج تبادل بين المُعلّمين والمُعلّمات لتفهُّم الثقافات والخبرات المختلفة، وعقد المؤتمرات الدولية التي تجمع الشباب حول فهم وتطبيق المواطنة العالمية. كما يقوم

172 مركز آسيا والمُحيط الهادئ لتعليم التّفاهم العالمي (APCEIU): http://unescoapceiu.org/ebp/

المركز بإصدار مواد تعليمية وإعلامية لكل الفئات العمرية بمختلف اللُّغات للترويج لمفاهيم ومبادئ المواطنة العالمية. ويشمل تقرير المركز السنوي لعام 1918 استعراضًا وافيًا لتلك الأنشطة، والتي امتدّ أثرها الجليّ إلى العالم العربيّ من خلال مشاركة المركز في مؤتمرات وورش عمل إقليمية وإشراك الشباب من المنطقة العربية في الفعالياّت الشبابيّة العالمية.

يقوم APCEIU بدورٍ رائدٍ في مجال التعليم والتربية على المُواطنة العالميّة من خلال تكريس جهود ودعم مادي وفني ومعنوي لأطقم التدريس والمسؤولين الحكوميين والمجتمع المدنيّ والشباب. وممّا لا شك فيه أن المركز قد نجح في مدّ جُسور التّواصل من خلال الدّورات التدريبيّة والمؤتمرات والإصدارات بين شعوب العالم، وفي غرس قيم المواطنة العالميّة الملائمة للقرن الحادي والعشرين.

الفصل الخامس

تعليقات ختاميّة وتوصيات



Optimarc/Shutterstock.com

حاول فريق البحث من خلال هذه الدراسة استطلاع آفاق التّعليم والتربية على المُواطنة العالميّة في عالمنا العربي، وذلك وفق الأُطُر الفكريّة والمنهجيّة لمنظّمة اليونسكو لما لها من باع كبير في هذا الجانب. وقد تلمّسنا في رحلة البحث العديد من العلامات المُضيئة التي تبعث على التفاؤل بغدٍ أفضل وبإمكانية البناء على ما ورد بطول الدراسة ومن خلال تضافر الجهود المحليّة والإقليميّة والعالميّة حول قضيّة التّعليم بصفة عامّة وتعليم المواطنة العالميّة بصفة خاصّة على مُختلف الأصعدة؛ بطرق التعليم الرسميّة وغير الرسميّة، وبالنُّظم الأكاديميّة الصفيّة وغير الصفيّة (غير الأكاديميّة) وبالاهتمام بتعليم النشء جنبًا إلى جنب مع تعليم الكبار واتخاذ مفهوم التّعليم مدى الحياة أُنموذجًا يُحتذى به.

أثبتت الدراسة أنّ العديد من برامجنا/مناهجنا العربيّة استجابت لنداءات اليونسكو فيما يخص المواطنة العالميّة وأهميّة عامل التدرُّج فيها؛ حتّى ولو لم تذكر ذلك صراحةً أو تُسمّي برنامجها/منهجها بالمواطنة العالميّة، فمجرّد ذكر مُفردات وبنود وأركان المواطنة العالميّة في أيٍّ من البرامج/المناهج العربيّة، وتسليط الضّوء عليه والعمل على أساسه هو بالفعل تكريس للمواطنة العالميّة وأخذ بعين الاعتبار الدور الكبير والمِفصلي الذي تقوم به في حياة الشُّعوب والأوطان.

ومع ذلك، فقد كشفت الدراسة أيضًا عن بعض التحديات التي نُعاني منها في عالمنا العربي فيما يخص جانب الممارسة أو منهجة/مأسسة المواطنة في برامجنا/مناهجنا، والحديث هنا ينصبُّ مُباشرةً نحو الغياب الملحوظ للدور المعرفي والفعلي الذي تقوم به الديمقراطيّة في المواطنة بشقّيها المحلّي والعالمي، والأمر نفسه بالنسبة للعولمة واستخدام التكنولوجيا في التعليم بصفة عامّة وفي تعليم المواطنة العالميّة بصفة خاصّة؛ فقد أظهرنا بالأرقام أن هناك قصورًا واضحًا في استخدام وتوظيف التكنولوجيا على وفرتها. والحال نفسه بالنسبة للقضايا البيئيّة وضرورة تشجيع المُمارسات الصّديقة للبيئة بدلاً من تجاهلها على الرغم من الدور المصيري الذي تقوم به في حياتنا؛ ويكفي هنا الإشارة إلى الأرقام الفادحة التي رتّبتها «حرائق أُستراليا» والتي ستؤثّر بطبيعة الحال على التوازن البيئي؛ والذي سيؤثّر بدوره على الإنسان.

وأخيرًا، فإن الدراسة تطرح سؤالًا مركّبًا في الواقع حول منهجيّة تقييم البرامج/المناهج بعالمنا العربي لقياس أثرها والتأكُّد من استيفائها للمطلوب وقُدرتها على تحقيق اللازم، وما إذا كانت هناك منهجيّة واضحة ومُحدّدة يُمكن القياس عليها أم لا، وهل على فرض وجودها فهي مُفعّلة بصورة كافية؟ التساؤل لا تستطيع الدراسة وحدها أن تُجيب عنه؛ ولعلَّ ما بذلناه يكون نواة لجهود بحثيّة أُخرى تأتِي بعد؛ تجعل المؤسّسات المعنيّة بقضيّة المواطنة العالميّة وأثرها على عالمنا العربي تعكف على بحث هذه التساؤلات وتقديم إجابات شافية عنها، وذلك من خلال برامج بحثيّة تقييميّة طويلة المدى «Longitudinal» تُراعي كافة الجوانب اللازمة وذات الصّلة. ومن العوامل المبشرة في هذه الدراسة وجود مثل هذه الأبحاث التقييمية بالفعل، ووجود الكفاءات اللازمة لتنفيذها، كما ورد في فصل مُراجعة التّقارير التقييميّة. وينقص تلك الأبحاث أن تُطبّق على نطاق أوسع لتشمل عدة بلدان وبرامج ذات نطاق أوسع، وأن تأخذ بمنحى التتبعيُّة والأمد الطويل كما ورد في دراسة اليونسكو في أمريكا اللاتينية.

واستنادًا إلى ما سبق، نرى أهميّة تقسيم التوصيات النهائية إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

- القسم الأوّل: توصيات ذات صلة بمأسّسة/منهجة المواطنة العالميّة
- القسم الثّاني: توصيات ذات صلة بتعزيز الاستفادة من التجارب المُتميّزة
- القسم الثّالث: توصيّات ذات صلة بمُعالجة التحدّيات التي كشفت عنها الدراسة

أوّلاً. توصيات ذات صلة بمأسسة/منهجة المُواطنة العالميّة

- أهميّة الحديث عن قضيّة المواطنة بشقّيها المحلّي والعالمي باعتبارها قضيّة مُلحّة، بحيث تتنبّه لها مُختلف السياسات والمناهج والأدلة والمناهج التدريبية والتعليمية، إلخ. وأهمية ربط قضيّة المواطنة العالميّة بقضايا أُخرى ذات صلة في مناهجنا/برامجنا العربيّة كحُقوق الإنسان والتربية المدنية وغيرها، وليس باعتبارها قضية مُستقلّة في ذاتها فحسب.
- أهميّة إيمان صُنّاع القرار/السياسات أوّلاً بقضيّة المواطنة بشقّيها المحلّي والعالمي، وذلك من خلال مؤتمرات دوليّة وإقليميّة تفتح الباب أمام الأوراق البحثيّة التي من شأنها أن تضع إطارًا تنفيذيًا لتكريس المواطنة العالميّة بكُل بلد على حدة، والبدء وفق منهجيّة سلسة ومأمونة؛ بحيث تُطمئن صُنّاع القرار بأن قضية المواطنة لا تُمثّل تهديدًا لهم بل العكس؛ هي على رأس القضايا المُكرّسة للسّلام والتعايش بين الناس جميعهم.
- أهميّة تسليط الأضواء إقليميًا على التّجارب المُتميّزة في هذا الجانب، ومنه على سبيل المثال، التّعاون المتميّز بين حُكومتي بغداد وأربيل بالعراق طوال فترة انعقاد مشروع «علّم طفلًا»، التي تم التغاضي فيها عن مفهوم «الاختصاص المكاني» وصارت المدارس الواقعة داخل النّطاق الكُردي تستقبل متعلّمين من الجانب العراقي والعكس صحيح. ومثل هذه الوقائع يمكن البناء عليها ليس فقط في إطار قضيّة تعليم المواطنة العالميّة ولكن أيضًا في إمكانية فتح باب للتّعاون فيما بين الجانبين.
- أهميّة النّظر إلى المدرسة باعتبارها مساحة آمنة للحوار والتّلاقي، بحيث تُقدّم المؤسسات التربويّة مُساهمة أساسيّة في بناء الثقافة الوطنيّة والسّلم الأهلي، وذلك كما في تجربة مؤسّسة أديان بلبنان، والخاصّة باستصدار الشّرعة/الوثيقة الوطنيّة للعيش المُشترك والتي ساهم في كتابتها مُختلف الأطياف اللُّبنانيّة.
- أهميّة الحرص على تدريس مادة المواطنة للنّشء الصّغير في المراحل التعليمية الأُولى (المرحلة الابتدائية) بحيث يكون منهجًا دراسيًا أساسيًا وثابتًا في سنيّ الدراسة الستّ؛ ومُناسبًا في الوقت نفسه بحيث يُغطّي منهج السنة الواحدة ولو موضوع واحد ذا صلة مثل «الحُرية، التعبير عن الرأي، المُساواة، التنوُّع، الاحترام، إلخ.
- إمكانية دمج مادّة المواطنة بمادة الدين وتدريسهما معًا باعتبارهما كيانًا واحدًا لا ينفصلان، وذلك بانتقاء أفضل النُّصوص والوقائع الدينيّة التاريخيّة التي يمكن أن يتم تعزيز المواطنة من خلال تسليط الضّوء عليها.
- أهميّة التسويق العملي لقضية المواطنة في مراحل التعليم المُختلفة باعتبارها السّبيل نحو حلحلة مُشكلات أُخرى تؤرّق العملية التعليمية ومنها التّمييز بسبب الفوارق المُجتمعيّة بين المتعلّمين/المتعلّمات وسوء التعامل بين المتعلّمين المُختلفي الأديان، والتّنمُّر.
- أهمية دعم المناهج الدامجة للمواطنة المحلية والعالميّة معًا في منهج واحد، وذلك لسهولة تحقُّق ذلك ولربط المواطنة المحليّة والعالميّة معًا بحيث لا ينفصلان في مُخيّلة المتعلّم/ة.
- أهميّة الإكثار من البرامج غير الأكاديميّة (اللّاصفيّة) والمُعزّزة للمواطنة جنبًا إلى جنب مع البرامج الأكاديميّة (الصفيّة) المعنيّة بالقضيّة ذاتها؛ وذلك لزيادة النفع.
- أهميّة تعميم التجربة الرائدة لوزارة التربية والتعليم البحرينيّة في برنامج دمج ذوي الإعاقة بالمدارس الحكوميّة. فمن بين ما اشتمل عليه البرنامج من عوامل تفرُّد حقيقيّة؛ كان في انقسام الأساليب التعليميّة فيه إلى شقّين مهميّن للغاية: الأول يتعلّق بالأدوات الملموسة أو البنية التحتية للمدارس والثاني متعلّق بالمناهج التربويّة، بحيث يكون قد جمع بين الجانبين؛ التّركيز على تطوير البنى التحتيّة والمناهج.

ثانيًا. توصيات ذات صلة بتعزيز الاستفادة من التجارب المُتميّزة

- أهميّة تدريس منهج مادة المواطنة العالميّة بأُسلوب تفاعليٍّ غير تلقينيّ والاسترشاد ببحوث تقييميّة لمدى تأثير تلك الأساليب المُتوافرة بالفعل في العديد من المناهج والبرامج التي تمت مُراجعتها في هذه الدراسة.
- أهميّة تعميم وتعظيم الاستفادة من تجربة وزارة التربية والتعليم البحرينيّة الرائدة من خلال مشروع «المدرسة المُعزّزة للمواطنة» والذي قدَّم المواطنة بصورة نظريّة وعمليّة راعت مُختلف الجوانب، حتّى تسمية الأشجار داخل كُلّ مدرسة باسم يُعزّز من مفهوم المواطنة.
- أهميّة أن تحتوي المناهج الخاصّة بتدريس المُواطنة العالميّة على أمثلة وقضايا ذات صلة بالواقع، ومنها أن يتم تعريف النّشء الصّغير بواجبات وحقوق الأفراد في المُجتمع مثلما جاء في تجربة منهج مادة التربية المدنية بالإمارات؛ والمُشار إليه في مواضع مُختلفة.
- أهميّة المُعسكرات المدرسيّة الخارجيّة والمُعزّزة للمواطنة العالميّة بصورة عمليّة ووفق أنشطة مُحفّزة لذلك؛ وذلك كما في التجربة الرائدة لجائزة الحسن للشّباب في الأُردن.
- أهميّة تمثيل أكبر قدر مُمكن من فئات المجتمع في تعزيز مفهوم المواطنة، وذلك كما في تجربة وزارة التربية والتّعليم البحرينيّة فيما يخص مشروع دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الحُكوميّة وكفالة تعليم لائق ومُناسب لهم جنبًا إلى جنب مع الآخرين.
- أهميّة عامل الابتكار في تعزيز مفهوم المواطنة في مُجتمعاتنا العربيّة بصور غير نمطيّة، كما في تجربة «تاكسي الثقافة» بالأُردن؛ والمُشار إليه في مواضع مُختلفة.
- أهميّة أن تكون قضيّة المواطنة العالميّة قضيّة رأي؛ بحيث يتم تداولها في مُختلف النوافذ كما جاء في ديوانيّة جمعيّة الإخاء الكويتيّة باعتبارها قضيّة ساعة بالنسبة للمُجتمع الكويتي.
- أهميّة الإشارة بالقول والفعل إلى المراجع العالميّة لقضيّة المواطنة ومنها المعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنيّة والسياسيّة كما في تجربة أندية الحوار والتطوع المدرسي بالأُردن.
- أهميّة دعم المشروعات والبرامج المتعلّقة بإزكاء روح التعاون والحوار بين الشُّعوب، وذلك كما في التّجربة الرائدة لمُنظّمة سُوليّا من خلال برنامجها «ميادين النّقاش العامّة» والاستفادة أيضًا من تجربة سوليّا الرائدة في التّعليم من خلال الإنترنت وفي حوار الثقافات.
- استخدام الفنّ بصورة أكبر (المحاكاة أو لعب الأدوار تم ذكرها بصورة كبيرة، لكن يمكن استخدام أدوات فنية أخرى كالرسم والموسيقى وغيرها) واتخاذ برنامج المهارات الحياتية في عُمان (وهو برنامج حكومي) أنموذجًا من حيث توظيف المُعلّم كمُيسّر ومُرشد، وهو ما تفتقده البرامج الحكومية عادة في العالم العربي.
- أهميّة اعتناء المناهج الدراسيّة بموضوعات حيويّة لها دور رئيسٌ في قضيّة المواطنة العالميّة ومنها الخاصّة بالسّلام وحل النّزاعات على وجه التّحديد، وبمستوىً مُناسب لكُل مرحلة عُمريّة كما أُشير إلى ذلك في العديد من المناهج الدراسيّة المُتميّزة التي غطّتها الدراسة.
- أهمية الاعتناء بمنهج البحث المُقارن عبر بلدان عديدة في نفس المنطقة كالخليج مثلًا وغيرها؛ وذلك لما في الدراسة المُقارنة من فوائد كثيرة كشفتها على سبيل المثال تجربة التّحليل المُقارن لحال تعليم المواطنة في ستّة بلدان من أمريكا اللّاتينيّة والمُشار إليه.
- أهميّة إشراك المتعلّمين في السياسات الخاصّة بتطوير المنظومة التعليميّة ومنها إدخال المواطنة العالميّة ضمن المناهج العربيّة، وذلك كما في عدّة نماذج أُشير إليها في تقارير البرامج التقييميّة ومنها نموذجي السّعوديّة ومصر في هذا الجانب.

ثالثًا. توصيات ذات صلة بمعالجة التحديات التي كشفتها الدراسة

- استخدام نتائج هذا البحث ودراسات أُخرى مُماثلة لتحديد موضوعات المواطنة العالمية التي لا تحظى بقدر كافٍ في المناهج والبرامج.
- أهميّة تعليم وتطوير مهارات المتعلّمين/المتعلّمات في مجال التكنولوجيا، بحيث يُتاح لهم ومن خلال العمل الجماعي البحث حول قضايا فاعلة ومنها المواطنة.
- معظم البرامج لا تعتمد بشكل كافٍ على استخدام الانترنت في أنشطتها، وهذا الأمر بمثابة تفريط في استغلال كنز معلومات وتواصل ثمين ومؤثّر.
- أهميّة دراسة كيفيّة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تعليميًا والبحث عن نماذج ناجحة لاتّباعها.
- لم يُذكَر استخدام التلفزيون أو الراديو إلا في مُبادرة حكاية ويُوصَى بدراسة كيفيّة استغلال تلك الوسائط تعليميًا وإذا ما كان هناك نماذج ناجحة يمكن اتباعها.
- ترسيخ استخدام اللُّغة العربية واللُّغات القوميّة مثل الأمازيغية والكُردية بديلاً عن اللُّغات الأجنبية مثل الإنجليزيّة لما يسببه ذلك من تقليص حيز تأثير برامج المواطنة العالمية على فئات أوسع في مُجتمعات العالم العربي.
- أهميّة إتاحة العديد من المناهج والبرامج ذات الصّلة بالمواطنة العالميّة على الإنترنت للاطّلاع، وذلك لأننا قد واجهنا صعوبة في بعض الأحيان في هذا الجانب على الرغم من الأهميّة الكبيرة لنشر مثل تلك المناهج والأدلة التدريبيّة.
- أهميّة أن يكون هناك ندوات ومؤتمرات للمؤسسات التعليميّة لمُناقشة قضية المواطنة العالميّة؛ والتباحث حول سُبُل الارتقاء بها في مناهجنا وبرامجنا العربيّة.

مراجع الدراسة

سعد، أ. وآخرون. (2018). تضمين مفاهيم المواطنة العالمية في مقررات التعليم العام في الوطن العربى. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم العام. المملكة العربية السعودية.

اليونسكو (2015) التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعلمية، ص 29. باريس، اليونسكو. متاح على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

Andreotti, V. 2006. Soft versus critical global citizenship education. Policy & Practice: A Development Education Review, 3, 40-51.

https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education

Bromley, P. 2009. Cosmopolitanism in Civic Education: Exploring Cross-National Trends, 1970-2008. Current Issues in Comparative Education, 12(1), 33-44.

Chung, B.G. & Park, I. 2016. A Review of the Differences between ESD and GCED in SDGs: Focusing on the Concepts of Global Citizenship Education. Journal of International Cooperation in Education, 18 (2), 17-35.

Engel, L.C. 2014. Global citizenship and national (re)formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. Education, Citizenship and Social Justice, 9 (3). https://doi.org/10.1177/1746197914545927

Engel, L.C., Fundalinski, J., & Cannon, T. 2016. Global Citizenship Education at a Local Level: A Comparative Analysis of Four U.S. Urban Districts. Revista Española de Educación Comparada, 28, 23-51, https://www.doi.org/10.5944/reec.28.2016.17095

Goren, H., & Yemini, M. 2017. Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. International Journal of Educational Research, 82. 170–183.

Hsieh, HF., & Shannon, S.E. 2015. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Journal, 15 (9). https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Moon, R.J. & Koo, JW. 2011 Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. Comparative Education Review, 55 (4), 574-599. https://www.doi.org/10.1086/660796

Niens, U., & Reilly, J. 2012. Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences, Comparative Education, 48 (1), 103-118, https://www.doi.org/10.1080/03050068.2011.637766

Schattle, H. 2008. Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. Journal of Political Ideologies, 13(1), 73–94. https://www.doi.org/10.1080/13569310701822263

الملاحق

هي قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها، مع نبذة مُختصرة عن كُل منها مرفقًا بالموقع الإلكترونيّ لإمكانية الاستزادة من التعرُّف عليها. والحال نفسه بالنسبة للبرامج الدوليّة المُختارة وبلدانها و برامج التقييم العربيّة الأُخرى. وبعد ذلك، نموذجًا للاستمارة التي عملنا بناءً عليها في مرحلة جمع المعلومات.

أوّلاً. قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها

قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها

البلد	اسم البرنامج/الوثيقة	نبذة مُختصرة
الأُردن	جائزة الحسن للشّباب	جاءت فكرة جائزة الحسن للشباب على غرار جائزة دوق أدنبرة التي بدأ بتطبيقها عام 1956، وقد انتشرت الفكرة في كثير من بلدان العالم، ولكنها حملت أسماءً مُختلفة وتعرف في الأُردن بـ «جائزة الحسن للشباب».
	الموقع الإلكتروني: http://www.hyaward.org.jo/ar/Home	
	مشروع أندية الحوار والتطوُّع المدرسيّة	أطلق صندوق الملك عبد اللّه الثاني للتنمية مشروع أندية الحوار والتطوع المدرسية. ويسعى المشروع إلى نشر ثقافة الحوار بين المتعلّمين لما تحمله هذه الثقافة من معانٍ عديدة من أهمها التسامح وقَبول الآخر والاحترام والعقلانية وروح التعايش من أجل الحد من الأفعال التي تؤثر سلبًا على الشباب الأردني، والمُجتمع بشكلٍ عام؛ كالإقصاء والاستفزاز والعنف وفرض الرأي الواحد.
	الموقع الإلكتروني: https://www.kafd.jo/ProjectsPrev.aspx	
	مُبادرة حكاية لتنمية المُجتمع المدني	مؤسسة أردنية تأسست على يد نخبة من الشباب الأُردني الناشط في المُجتمع المدنيّ والعمل التطوعيّ والتمكين السياسيّ والتثقيف الحُقوقيّ. وتسعى لتمكين مُكوّنات المُجتمع الأردنيّ وبناء قُدرات الشباب وتفعيل مشاركتهم في الحياة المدنيّة والسياسيّة.
	الموقع الإلكتروني: https://hikayacenter.org	
الإمارات	برنامج التربية الأخلاقيّة	تلتزم الإمارات بإنشاء نظام يدعم الوعي الفردي ويبني أسسًا قويّة للشخصيّة ويعزّز مشاعر الاحترام والتقدير للتنوع الثقافي. لذا، جرى تصميم برنامج التربية الأخلاقيّة لرعاية الشباب من جميع الفئات العمرية فيها من خلال مبادئ وقيم عالمية تعكس التجارب المشتركة للإنسانية.
	الموقع الإلكتروني: https://moraleducation.ae/ar/	
	الدّراسات الاجتماعيّة والتربية الوطنيّة	وهو منهج خاصّ بالصفّ التاسع (ضمن المرحلة الإعدادية) وفق المنهاج الإماراتيّ، يتناول العديد من القضايا ذات الصلة بالمواطنة بشقّيها المحلّي والعالمي كذلك.
	الموقع الإلكتروني: https://almanahj.com/ae/id=7551	

قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها		
البلد	**اسم البرنامج/الوثيقة**	**نبذة مُختصرة**
الإمارات	دليل المُعلّم لتدريس منهج التربية الأخلاقيّة	من أجل تدريس منهج التربية الأخلاقيّة؛ وضعت وزارة التربية والتعليم الإماراتيّة مجموعة من المصادر لدعم تعليم المُتعلّمين كافّة وتعلُّمهم، كان من بينه: كتاب المتعلّم (أنا ومَن حولي.. مَن الأشخاص المُهمّون بالنسبة لي) ودليل المُعلّم الذي بين أيدينا، وذلك ترسيخًا لمفهوم المواطنة لدى مُستويين مُتمايزين من منظومة التعليم في الإمارات؛ المُعلّمين والمتعلّمين.
	الموقع الإلكتروني: https://drive.google.com/file/d/10aVcx4EbrMNdEhNXbxMICBCSqgqbFTBg/view	
البحرين	سياسة استحداث برامج ثقافية لتحسين المُواطنة والقيم في المدارس	تندرج هذه السياسة ضمن خطة البحرين لتحديث الدولة والمُجتمع انسجامًا مع مُتغيّرات العصر الحديث. وتنفيذه داخل المدرسة الغاية منه تنشئة المتعلّمين على الحرية والمسؤولية وتقبل الآخر واعتباره عنصر إثراء بعيدًا عن كافة أشكال التقوقع والانعزال. وهي تتّصل بالأنشطة الصفيّة: مناهج، كتب، كراسات وأدلة تدريبية وكذلك بالأنشطة غير الصفية: كل ما يعني نشر هذه الثقافة داخل البيئة التعليمية وأولياء الأُمور والمُجتمع المدني.
	الموقع الإلكتروني: http://www.moe.gov.bh/Projects.aspx	
	دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة في المدارس الحُكومية	انبثق هذا المشروع لكفالة حق ذوي الإعاقة في الحصول على مناهج تأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم الخاصة. وتوفير مُدرسين مُؤهّلين في المدارس تكون لديهم القدرة على حُضور دورات في التنمية المهنية لتحسين أداء المتعلّمين ذوي الإعاقة، وكذا تطوير السياسات التي ترتكز على تحسين عمليات الالتحاق، المشاركة والتحصيل العلمي للمتعلّمين ذوى الإعاقة.
	الموقع الإلكتروني: http://www.moe.gov.bh/Projects.aspx	
	برنامج المدرسة المُعزّزة للمُواطنة وحُقوق الإنسان	يندرج مشروع «المدرسة المعزّزة للمُواطنة وحُقوق الإنسان» في إطار عمل وزارة التّربية والتّعليم، على بلورة السّياسات الملائمة والفعّالة للتّعامل مع احتياجات المُجتمع في مجال التّنشئة المدنيّة للأطفال والشّباب.
	الموقع الإلكتروني: http://www.moe.gov.bh/shownews.aspx?id=%2026193&lan=ar	

قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها		
البلد	اسم البرنامج/الوثيقة	نبذة مُختصرة
تونس	دليل مُنشّطي نوادي التربية المدنية	صمّمته الجمعية التونسية للتربية المدنية خصّيصًا لتثبيت السلوكيات المدنية والاتجاهات الإيجابية لدى النشء، وكما مُساعدة المُنخرطين والمُنخرطات على تبنّي المواقف المُلائمة واتخاذ القرارات الصائبة لأجل تحسين جودة أداء الأُستاذ المُكوّن أو المُنشّط في مجال تنشيط نوادي التربية المدنية.
	الموقع الإلكتروني: https://issuu.com/cecltms/docs/	
	مُبادرة تحفيز الشباب المُهمّش في تونس	مجموعة من الورش والتدريبات تُساهم في إعادة إدماج الشباب المُهمَّش في المُجتمع التُّونسي، وتقوم بتأهيلهم وتمكينهم من المعارف والآدوات اللازمة كي يصبحوا بدورهم عناصر تغيير. وليكونوا فيما بعد جاهزين ومؤهلين لأخذ منابر الحوار والحديث بصفة علنية ومفتوحة على التحديات الاجتماعية والاقتصادية.
	الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3rzrl9V	
	تعزيز تحرُّر المرأة التونسيّة الشابة من خلال المُشاركة الاجتماعيّة	يُركّز البرنامج على أهمية إشراك المُجتمع ككُل لتغيير الفكر السائد (في المدرسة والمنزل والعائلة والشارع) وأن هذه الفلسفة لابد وأن تنشأ في المدرسة وفي العائلة وفي الشوارع. فمشاركة المجتمع المدنيّ تعتبر ضروريّة من أجل المحافظة على المكاسب القانونيّة وتحويلها إلى حقيقة عمليّة في المجتمع وفي الحياة اليوميّة للنّساء.
	الموقع الإلكتروني: https://rawabet-equitas.org/ar/making-change/promoting-the-emancipation-of-young-tunisian-women-through-social-engagement	
	التربية المدنيّة للصفّ الثاني الثانويّ	منهج يتعرض للكثير من القضايا ذات الصلة بقضية المواطنة بشقّيها المحلّي والعالمي؛ ومن ذلك: المُجتمع المدني العالمي كمنبر للحوار، وأُسس المجتمع المدنيّ من حيث التنظيم والاستقلاليّة والحوار والمشاركة الطوعيّة، إلخ.

قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها

البلد	اسم البرنامج/الوثيقة	نبذة مُختصرة
الجزائر	المُخطّط الوزاري الجزائري لمادة التربية المدنية للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط	جاء ذلك المُخطط نتيجة لما أفرزته تقارير المُتابعة الميدانيّة للسّادة المفتشين من اختلالات في تنفيذ المناهج بسبب القراءة غير الناجعة لها وما رافقها من تأويلات. مما دفع المفتشية العامة للبيداغوجيا إلى تزويد المُمارسين بأدوات عمل تُوضّح الرُّؤى وترفع الالتباس وتسمح بتحسين الأداء التربوي والارتقاء به، عملًا بأحد محاور الإصلاح ألا وهو تكوين المكونين واحترافيّة الفاعلين.
	الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3RH3Hsi	
	المُخطّط الوزاري لمادة التربية المدنية للسّنة الأُولى من التعليم المتوسّط	سعيًا لضمان جودة التّعليم وتحسين الأداء التربويّ والبيداغوجيّ لمواصلة الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية بالجزائر، وضعت المفتشية العامة للبيداغوجيا بين أيدي المُمارسين التربويين مُخطّطات سنوية (كان من بينها هذا المُخطّط) كأدوات عمل مكملة للسندات المرجعية المعتمدة والمعمول بها؛ كبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة ويُبنى على مجموعة من المقاطع التعلُّميّة المتكاملة.
	الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3RH3Hsi	
الصُومال	حُزمة تعليم الشّباب	برنامج تعليمي له ثلاثة أبعاد ويعمل على تعزيز مهارات الشباب في الجانب العملي والجانب الحياتي مثل حل النزاع، وكذلك رفع المهارات الأساسيّة (القراءة والكتابة والحساب). وهو جزء من البرنامج الدوليّ لتأييد وتعليم بناء السّلام في الصُّومال.
	الموقع الإلكتروني: https://reliefweb.int/report/somalia/evaluation-youth-education-pack-programme-somalia	

قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها		
البلد	**اسم البرنامج/الوثيقة**	**نبذة مُختصرة**
العراق	نموذج برامج جمعيّة الأمل الرائد في بث روح المُواطنة	تأسّست جمعيّة الأمل العراقيّة في خضم الظروف المروعة التي سادت في أعقاب حرب الخليج الثانية، وتعمل الجمعيّة وفق مبدأي المواطنة والمُساواة في تنفيذ مشاريعها وأنشطتها وتقديم خدماتها للمُجتمع دون أي تمييز، وفي الوقت ذاته تعمل على ترسيخ هذين المبدأين في أسس بناء الدولة العراقية الجديدة.
	الموقع الإلكتروني: https://iraqi-alamal.org	
	مشروع «علّم طفلًا»	نفّذت جمعية الأمل العراقيّة مشروع «علّم طفلًا» بالتعاون مع وزارة التربية العراقية ووزارة التربية في إقليم كوردستان وممثلية وزارة التربية بالإقليم. ويهدف المشروع إلى تقليل نسب التسرُّب من المدارس عبر إعادة التلاميذ إلى الصُّفوف الدراسيّة، والتركيز على المتعلّمين النازحين ممّن يُعانون من خطر التسرُّب؛ فضلاً عن تنفيذ برامج تدريب للمُعلّمين والكادر التربويّ لزيادة الكفاءة والفاعليّة وتحسين جودة التّعليم والمساهمة في إعادة تأهيل وترميم المدارس.
	الموقع الإلكتروني: https://iraqi-alamal.org/?p=2038	
عُمان	دليل المُعلّم لمادة المهارات الحياتيّة [الصّف الأول المُطوَّر]	نبع هذا الدّليل من حرص وزارة التربية والتعليم العُمانيّة على تجويد العملية التعليمية من خلال إرساء قواعد منظومة تعليمية مُتكاملة تُلبّي احتياجات البيئة العُمانيّة وتتناسب مع مُتطلّباتها الحالية ومنها قضية المواطنة.
	فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان	تُعد وثيقة فلسفة التعليم في سلطنة عُمان مرجعًا رئيسًا في رسم سياسات التعليم وخططه في السّلطنة، ومحركًا نحو تحقيق غاياته الكبرى وأهدافه العامة، كما أنها تُمثل موجّهًا لعمليات التطوير المستمرة لمنظومة التعليم في كل المراحل والمستويات. كذلك تُعتبر فلسفة التعليم قاعدة رصينة للنظام التعليميّ بالسلطنة تتميز بطابع الشمول والتكامل والأصالة والمعاصرة والتجديد.
	الموقع الإلكتروني: https://educouncil.gov.om/downloads/Z7h5dMfH9KQT.pdf	

قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها		
البلد	اسم البرنامج/الوثيقة	نبذة مُختصرة
عُمان	كُرّاسة نشاط المتعلّم لمادة المهارات الحياتيّة [الصّف الأول المُطوّر]	انضمّت كُراسة النشاط هذه إلى دليل المُعلّم؛ لكي يُصبحا معًا أداةً نفّذ من خلالها قسم تطوير مناهج المهارات الحياتيّة بالمديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم العُمانية؛ أول منهج مطوّر يترجم المعايير في مادة المهارات الحياتية، كما يسعى البرنامج إلى تعريف المتدربين بأهم المستجدات في دليل المعلم، والتدريب على كيفية تنفيذ أنشطة المنهج عمليًا بتطبيق طرق التدريس المضمّنة في دليل المعلم، والعمل على استشارة المتدربين لوضع مُقترحاتهم التطويرية للمنهج الحالي والمناهج الأُخرى.
	الموقع الإلكتروني: https://home.moe.gov.om/topics/1/show/4972	
الكويت	فعاليّات الجمعيّة الكويتيّة للإخاء الوطنيّ المُعزّزة للمُواطنة	تم إشهار الجمعية الكويتية للإخاء الوطني بهدف العمل على تكريس القيم الفاضلة في المُجتمع الكويتي ودعم الجهود الإصلاحيّة الشاملة على أساس ترسيخ مبادىء العدالة والمساواة، وكذلك تنمية ثقافة التآخي والتعاون والتكافل والتأكيد على قيم الوسطية واحترام الآخر ونبذ سياسة الإلغاء والتهميش وتعزيز الوحدة الوطنية وتوطيد العلاقات والروابط الاجتماعية بين جميع فئات المُجتمع.
	الموقع الإلكتروني: http://ksnfco.org	
لبنان	الاستراتيجيّة الوطنيّة لمنع التطرُّف العنيف	تقدم الاستراتيجية الأهداف والسياسات والخطط الوطنيّة لمنع التطرُّف العنيف، قصيرة ومتوسطة وبعيدة الأمد، مع تحديد لنظم المتابعة والتقييم. كما تُعالج الاستراتيجيّة عناصر البنى الهيكليّة على مستوى المجتمع والثقافة والاقتصاد والتي تُشكّل البيئة المحفزة لنمو التطرُّف العنيف، ومن ثم، فإنَّ مُشكلات مثل الفقر والبطالة والشعور بعدم العدالة واللامساواة تصبح عناصر ينبغي إدراجها ضمن الاستراتيجية. وتأخذ الاستراتيجية بعين الاعتبار المستويات المختلفة التي يهددها التطرُّف العنيف وهي: الفرد والاسرة والمجتمع.
	الموقع الإلكتروني: http://www.pvelebanon.org/Resources/PVE_Arabic.pdf	

<table>
<tr><th colspan="3">قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها</th></tr>
<tr><th>البلد</th><th>اسم البرنامج/الوثيقة</th><th>نبذة مُختصرة</th></tr>
<tr><td rowspan="4">لبنان</td><td>وثيقة مؤسّسة أديان:
الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في لُبنان</td><td>الاستراتيجية/الشرعة الوطنية للتربية على المواطَنة والعيش المشترك تابعة لمؤسّسة أديان، وهي عملية إصلاح سياسة عامة للتربية الوطنية على المواطَنة والعيش المشترك في لبنان. وتعمل على ثلاثة مسارات: بناء إجماع حول التربية على العيش معًا، وتطوير برامج جديدة (مناهج تعليمية وكتب مدرسية) وبناء القُدرات لمختلف الفاعلين (معلّمين، مدرّبين، صانعي سياسات).</td></tr>
<tr><td colspan="2">الموقع الإلكتروني:
http://adyanfoundation.org/wp-content/uploads/2015/08/charter-Arabic.pdf</td></tr>
<tr><td>برنامج المُواطنة وحُقوق الإنسان بمُنتدى التنمية والثقافة والحوار</td><td>يسعى مُنتدى التنمية والثقافة والحوار إلى بناء القدرات وتكوين قادة للمجتمع المدني اللُّبناني من أجل تعزيز حقوق الإنسان والمواطنة عند الفئات المهمشة، بالتركيز على النساء والشباب. ولأجل ذلك يقوم المُنتدى بتدريب قادة شباب لتعزيز المواطنة المتساوية والمشاركة الديمقراطيّة في الحياة العامة، والتشجيع على استخدام وسائل الإعلام كأداة لسلام نشط ولحقوق الإنسان.</td></tr>
<tr><td colspan="2">الموقع الإلكتروني: http://www.fdcd.org/events.php?cid=3</td></tr>
<tr><td rowspan="2">المغرب</td><td>تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان:
دليل لشباب المغرب</td><td>صمّمه المجلس الوطني لحُقوق الإنسان بهدف توفير مورد تربوي جديد للنُّهوض بتملُّك ثقافة حقوق الإنسان خاصة في أوساط الشباب، وذلك من خلال تزويد المكونين والمُربّين بأداة بيداغوجية تعتمد منهجًا تربويًا يؤلف بين بُعدَيّ المواطنة وحقوق الإنسان ويمزج بين الجوانب المتّصلة بالنظريات والمعايير والتشريعات الوطنيّة ومعطيات الواقع المعيش. كما يطمح الدليل إلى المساهمة في سدّ النقص الحاصل في الأدوات التربويّة بمجال التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بالمغرب.</td></tr>
<tr><td colspan="2">الموقع الإلكتروني: https://cndh.ma/ar/node/26912</td></tr>
<tr><td rowspan="2">اليمن</td><td>منهج التربية الوطنية للصف التّاسع من التعليم الأساسي</td><td>انطلقت فكرة المنهج من الأهمية الكبيرة التي توليها وزارة التربية والتعليم اليمنية للمناهج بصفة عامّة، وبخاصّة ما كان منها مُشكّلًا لشخصية المتعلّم وبنائها وفقًا للأهداف التربويّة التي يُحدّدها المُجتمع ويسعى إلى تحقيقها بما في ذلك قضية المواطنة.</td></tr>
<tr><td colspan="2">الموقع الإلكتروني:
http://e-learning-moe.edu.ye/adel/android_1/book_9/national_education_9th.pdf</td></tr>
</table>

قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها		
البلد	**اسم البرنامج/الوثيقة**	**نبذة مُختصرة**
مصر	مُقرّر المجلس الأعلى للجامعات المصري: حُقوق الإنسان ومُكافحة الفساد	حاول المجلس الأعلى للجامعات من خلال هذا المُقرَّر أن يعرض نظرة شاملة لحُقوق الإنسان من وجهة نظر تاريخيّة وعالميّة وإقليميّة. وذلك بالتعرُّض لأصول نشأة وتطوّر حقوق الإنسان في الديانات السماويّة المُختلفة وفي العصر الفرعوني وفي الدُّول الغربيّة والعربيّة؛ لكي يشعر المتعلّم بأنه جُزء من عالم أكبر من جامعته أو قريته أو مدينته أو دولته، كما أنه يضع المُتعلّم في سياق تاريخي أكبر من الحقبة الزمنية التي يعيشها الفرد.
	الموقع الإلكتروني: http://egymoocs.nelc.edu.eg/human_rights/	
	منهج التربية الوطنية للمرحلة الثانوية	وهو منهج متكامل للسنوات: الأُولى والثانية والثّالثة من المرحلة الثانوية بجميع المدارس الحكوميّة المصريّة. يتناول العديد من القضايا الفاعلة ومنها مُشاركة الشباب السياسيّة في المُجتمع المصري.
	الموقع الإلكتروني: https://www.myschool77.com/2018/09/School-book-trpea-watnea-sec3.html	
	مشروع هيئة سُوليّا الدولية: ميادين النّقاش العامّة بمصر ومجموعة أُخرى من الدول العربية والغربية	هُو مشروع رائد يعني بفتح آفاق جديدة للحوار بين الشباب بغض النّظر عن خلفياتهم الدينية أو العِرقيّة، وذلك من خلال خلق بيئة حوار مُناسبة والتباحث حول العديد من الموضوعات الهامة ومنها قضية المواطنة. نفّذت المشروع ورعته لسنوات؛ هيئة سوليّا المعنيّة بترسيخ تيسير الحوار كآليّة سلميّة لحل النّزاعات.
	الموقع الإلكتروني: https://www.soliya.net/programs/engagement-programs	
	برامج المجلس الثقافي البريطاني التعليمية بمصر ومنها: تدويل التعليم العالي	يُمكن من خلال التعليم العالي أن يكتسب المواطنون الشباب فهمًا أوسع لبلدهم وللعالم من حولهم على حدٍّ سواء. ولذلك قدم المجلس في مصر برنامجه المعروف عالميًا «تدويل التعليم العالي» والذي يربط بالشركاء في المملكة المتحدة مثل الجامعات الحكومية ووزارة التعليم العالي، ويساعد البرنامج في تطوير خبراتهم وتعزيز قضية المواطنة لديهم.
	الموقع الإلكتروني: https://www.britishcouncil.org.eg/programmes/education/internationalising-higher-education	

قائمة العيّنات البحثيّة العربيّة المُختارة وبلدانها		
البلد	**اسم البرنامج/الوثيقة**	**نبذة مُختصرة**
موريتانيا	تعليم المُواطنة وحُقوق الإنسان: دليل تدريبي لشباب موريتانيا	جاء دليل «تعليم المواطنة وحُقوق الإنسان: دليل لشباب موريتانيا» نتيجة ثمرة لشراكة بين مُنظّمة الأُمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) ووزارة الثقافة والصناعة التقليدية واللّجنة الوطنية الموريتانية للتربية والثقافة والعلوم. وذلك للنظر إلى تعليم المواطنة وحقوق الإنسان بصفة عامة وفي موريتانيا بصفة خاصة باعتباره عامل رئيسي لتبنّي الشباب المُثُل التي تنطوي عليها الحقوق والحُريات التي تقوم عليها الدُّول.
	الموقع الإلكتروني: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234424_ara	
ليبيا	مادة التربية الوطنية بالتّعليم الأساسي اللّيبي	وهو منهج معني بقضية المُواطنة المحليّة للصُّفوف: الرابع والخامس والسّادس من التعليم الأساسي. يُركّز بصفة أساسية على الموضوعات المُعزّزة لقيم المواطنة والتآخي بين أبناء الوطن الواحد.
	الموقع الإلكتروني: http://moe.gov.ly/cerc/	
	برنامج المجلس الثقافي البريطاني في ليبيا: المواطنة الفاعلة	يهدف البرنامج إلى جمع الأشخاص معًا لتحسين التنمية المستدامة بين المُجتمعات، وقد تمكن البرنامج من تكوين روابط بين الأشخاص في ليبيا وبين أقرانهم في جميع أنحاء العالم، حيث يلتقون سويًا ويستعرضون الأفكار ويطورون المبادرات التي تؤثر إيجابيًا على مجتمعاتهم المحلية.
	الموقع الإلكتروني: https://www.britishcouncil.ly/programmes/society/active-citizens	

ثانيًا. قائمة تقارير التقييم لبرامج عربيّة

قائمة التّقارير التقييميّة المُختارة في العالم العربي			
البلد	المؤسسة	اسم البرنامج/ الوثيقة	نبذة مُختصرة
عدة بلدان	سُوليّا	بناء مجتمعات تعدّدية من خلال التبادل الافتراضي (برنامج ميادين النّقاش العامّة)	يستهدف هذا البرنامج بناء مُجتمعات تعدُّديّة من خلال الواقع الافتراضي عبر إشراك شبان وشابات من عدّة بلدان عربيّة وغربيّة؛ لهم دور في مُجتمعاتهم ولديهم القدرة على التفاعل والانخراط في حوارات واسعة وموضوعات محلية وعالمية مُلحّة.
	الموقع الإلكتروني: https://www.soliya.net/about/about-us		
الأُردن	الجامعة الأردنية، عَمادة البحث العلمي، عمّان – الأردن	أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادئ المُواطنة العالميّة لدى مُعلّمي التّاريخ في الأُردن	يهدف هذا البرنامج إلى تدريب مُعلّمي التاريخ على مبادئ المُواطنة العالميّة في الأردن واختبار أثر هذا التدريب في مُستوى معرفتهم بتلك المبادئ. وقد شملت عينة الدراسة 26 مُعلم ومُعلّمة؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مُعلّمي التّاريخ بالمرحلة الأساسية العُليا في مُديريّة التربية والتعليم بمُحافظة مأدبا. وشمل البرنامج المبادئ الآتية: السّلام العالمي، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، والإنسان والبيئة، والتفكير العلمي، والتكنولوجيا، وتعدُّد الثقافات؛ لتُشكّل تلك المفاهيم المحاور السبعة للبرنامج التدريبي.
	الموقع الإلكتروني: https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/4721/4299		
فلسطين	اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي	مهارات حل المشكلات لدى متعلّمي جامعة القدس المفتوحة في فلسطين	هدفت الدراسة إلى تقصّي مهارة حل المُشكلات لدى متعلّمي جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وتحديد الاختلاف في هذه المهارات بحسب بعض خصائصهم النوعية كالجنس، والكلية (التخصّص) والمُستوى الدراسي للطالب، حيث تم استخدام المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الاستبيان الذي تمتع بدلالات صدق وثبات يسمح باعتباره مُناسبًا لأغراض الدراسة، واختيرت عينة الدراسة وفق العينة العشوائية، وبما يتوافق مع مُتغيّرات الدراسة، وبلغ حجم العينة 3,7773 طالبا وطالبة، يمثلون نسبة 6٪ من مجمل متعلّمي الجامعة. وفي المُجمل، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مجالات مهارة حل المُشكلات تبعًا لمُتغيّر الجنس، ولصالح الإناث.
	الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3CE3NwD		

قائمة التّقارير التقييميّة المُختارة في العالم العربي

البلد	المؤسسة	اسم البرنامج/ الوثيقة	نبذة مُختصرة
مصر	الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مجلة الطفولة العربية	ثقافة قَبول الآخر لدى المتعلّمة/المُعلمة بكُليّة رياض الأطفال بجامعة القاهرة: دراسة ميدانية	نُفّذت هذه الدراسة على متعلّمات ومُعلّمات كُليّة رياض الأطفال بجامعة القاهرة، للتعرُّف على مدى واقع ثقافة قَبول الآخر لديهم. إذ تم تطبيق المنهج الوصفي واعتماد الاختيار العشوائي للعينة. وتكونت هذه الدراسة من جُزأين: الجزء الأول شمل البيانات الأساسية، أمّا الجزء الثاني: فقد شمل عبارات وُجّهت لعيّنة الدراسة. هذه العبارات مُتعلّقة بواقع ثقافة قَبول الآخر لدى المتعلّمات والمعلمات على حدّ سواء. وقد تبيّن من نتائج هذه الدراسة أنَّ محوري الحوار وحُرية الرأي والعمل الجماعي كانا في مرتبة مُتوسّطة، أمّا محاور الحقوق والواجبات والتسامح وتحمُّل المسؤوليّة فكانت في مرتبة عالية. فقد حصد محور التسامح المرتبة الأولى ثم تلاه في المرتبة محور الحُقوق والواجبات، وجاء في المرتبة الأخيرة محور تحمُّل المسؤولية.
	الموقع الإلكتروني: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/KUJac/JacVol17No67Y2016/jac_2016-v17-n67_055-085.pdf		
السعودية	المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب	درجة تطبيق المدرسة لقيمة العدل كما يراها طُلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة	نفّذت هذه الدراسة لتوضيح مكانة قيمة العدل في التربية الإسلامية لدى كُل من مُدير المدرسة والمُعلّم والمُرشد الطُّلابي لتوضيح مكانة قيمة العدل في التربية الإسلامية من وجهة نظر متعلّمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. تم إعداد استبيان اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي والذي شمل 42 عبارة موزعة على ثلاث محاور رئيسة: مُدير المدرسة والمُعلم ومرشد المتعلّم. حيث تم اختيار 395 متعلّمًا ومتعلّمة بالطريقة العشوائية الطبقية ليكونوا عينة الدراسة. وتبيّن من نتائج الدراسة أنَّ درجة تطبيق المُعلّم لقيمة العدل جاءت في المرتبة الأولي ثم تلاه مًدير المدرسة وأخيرًا جاء المُرشد الطُّلابي في المرتبة الثالثة لغياب التخصُّص.
	الموقع الإلكتروني: http://www.iijoe.org/v5/IIJOE_01_09_05_2016.pdf		

قائمة التّقارير التقييميّة المُختارة في العالم العربي			
البلد	**المؤسسة**	**اسم البرنامج/ الوثيقة**	**نبذة مُختصرة**
المغرب	المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الرباط، المغرب	دراسة تقويمية للكتب المدرسية الجديدة في ضوء مبادئ حقوق الانسان والمساواة بين الجنسين	تم هذا البحث بتنسيق عملياته في إطار برنامج مُشترك بين رابطة التربية على حُقوق الإنسان واللّجنة المركزيّة لحُقوق الإنسان والمُواطنة بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. وقد شملت عيّنة البحث 78 كتابًا مدرسيًا في 6 مواد دراسيّة من الابتدائي إلى الإعدادي. وشملت نتائج البحث ثلاث محاور رئيسيّة: صورة المرأة في الكتاب المدرسي، والمُساواة بين الجنسين في مجموعة من الحُقوق الأساسيّة، ومبادئ حُقوق الإنسان التي ينشرها الكتاب المدرسي.
	الموقع الإلكتروني: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MOCef/CefNo3Y2010/cef_2010-n3_070-074.pdf		

ثالثًا. قائمة البرامج الدُّوليّة المُختارة

قائمة البرامج الدوليّة المُختارة وبلدانها/مؤسّساتها		
البلد/المؤسسة	**اسم البرنامج/الوثيقة**	**نبذة مُختصرة**
بنجلاديش	الإيمان في الكومنولث: تعزيز المعرفة بالمواطنة العالميّة والدينيّة: أدوات تدريب للمُدربين Faith in the Commonwealth: Promoting Global Citizenship and Religious Literacy Training of Trainers Toolkit	الإيمان في الكومنولث هي مُبادرة مُشتركة لأمانة الكومنولث ومؤسسة الخليلي الدوليّة، وتهدف إلى بناء القدرات وفتح مدارك الشباب لتعزيز العلاقات عبر المُجتمعات، الثقافات والأديان من خلال تعليم المواطنة العالمية. يجري ذلك من خلال مجموعة أدوات تعليم المواطنة العالمية (GCED Toolkit) التي تم تقديمها بالشراكة مع جامعات الكومنولث؛ ومن خلال تدريب الشباب كمُيسّرين في ورش عمل تستهدف قادة مُجتمع الشباب.
	الموقع الإلكتروني/الملف: https://www.khalili.foundation/wp-content/uploads/2019/04/Faith-in-the-Commonwealth-brochure.pdf	
إندونيسيا	التعدُّديّة والوحدة وتعليم المواطنة العالمية: دراسة حالة في برنامج التوعية المجتمعيّة في إندونيسيا	يتم اختيار قادة من المتعلّمين يقودون مجموعة متعلّمين آخرين من إندونسيا ودول أُخرى مُحيطة، ويتوجهون للعمل مع القُرى المحيطة وتعريفونهم بحقوقهم الإنسانيّة ويسجّلون أي مُشكلات لديهم. ويتم بناء قُدرات متعلّمين بالجامعات للتفاعل وبناء جسر تواصل مع المجتمع المحيط والتعرف على التحديات التي تُقابل القُرى/المُجتمع المُحيط، وذلك من خلال العيش بينهم لمدة تتراوح من 3 إلى 4 أسابيع.
	الموقع الإلكتروني/الملف: https://bit.ly/3CgeRyl	

قائمة البرامج الدوليّة المُختارة وبلدانها/مؤسّساتها		
البلد/المؤسسة	**اسم البرنامج/الوثيقة**	**نبذة مُختصرة**
سريلانكا	حالة دراسيّة عن: المُساواة بين الجنسين والمُشاركة الديمقراطيّة في المدارس السريلانكيّة Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU)	مُبادرة تعتمد على توزيع أسئلة لاستطلاع وكتابة المتعلّمين لتقارير عن أنفسهم وإجراء مُقابلات مع كُل من المتعلّمين من الجنسين والمُعلّمين. والجزء الآخر للمُبادرة هو إجراء تحليل مُعمَّق لحالات بعينها؛ مُستهدفًا المتعلّمات فقط. ثمَّ في النهاية يتم تجميع البيانات وتحليلها. الهدف هنا هو أخذ رأي المتعلّمين ثم بعد ذلك المُعلّمين في مُستقبل التعليم والاستناد إلى بعض الأبحاث في مجالي المُساواة بين الجنسين وتطبيق الديمقراطية.
	الموقع الإلكتروني/الملف: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/ebp_10_sri_lanka__.pdf	
رواندا	بناء السّلام من خلال تدريس مادة التاريخ في المدارس الثانوية الرواندية: الفرص والتحديات	فحوى هذا المنهج: الكرامة والنزاهة والاعتماد على الذات والهُويّة الوطنية والثقافية والسّلام والتسامح والعدالة واحترام الآخر وحقوق الإنسان والتضامن والديمقراطية والوطنية والعمل الجاد والالتزام والمرونة. تشمل مبادئ إطار المنهج مواضيع تعليم السلام، مثل البيئة والاستدامة والقيم، ودراسات النوع الاجتماعيّ، ودراسات الإبادة الجماعيّة. هذه المبادرة جاءت حتى تنشر الحكومة الرواندية تعليمًا رسميًّا يُعزّز من الوحدة الوطنية ويُقلّل من الانقسام بين المتعلّمين.
	الموقع الإلكتروني/الملف: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2691	
جُمهوريّة كوريا	دور مركز آسيا والمحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم الدولي (APCEIU) في بناء القدرات في مجال التربية على المواطنة والقيم الإنسانية المُشتركة	يقوم مركز آسيا والمحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم الدولي (APCEIU) بدور الريادي العالمي في تصميم البرامج وتقديم الموارد التي ترسخ الروابط العميقة للمُواطنة العالميّة في المُجتمعات، وذلك عن طريق خلق الترابط بين المعلمين المحليين والدوليين والشباب وتأهيلهم كرُوّاد للمُواطنة العالمية.
	الموقع الإلكتروني: http://unescoapceiu.org/ebp/	

قائمة البرامج الدوليّة المُختارة وبلدانها/مؤسّساتها		
البلد/المؤسسة	**اسم البرنامج/الوثيقة**	**نبذة مُختصرة**
اليونسكو في أمريكا اللاتينية	تعليم المُعلّم الأوّلي في تعليم المُواطنة في أمريكا اللاتينيّة: تحليل مُقارَن لستّة بلدان Initial Teacher Education in Citizenship in Latin America: A Comparative Analysis Of Six Countries	هذه الوثيقة تشمل تقارير عن دراسة لتعليم المُعلمين الأوّلين في تعليم المُواطنة في أمريكا اللاتينية، والتي أُجريت كمُبادرة لاستراتيجية ORE-ALC-UNESCO الإقليمية بشأن سياسات المُعلمين. والغرض منها هو فحص التعليم على المواطنة في مناهج تعليم المُعلّمين في ستّة بلدان في المنطقة وهي: الأرجنتين، تشيلي، كولومبيا، غواتيمالا، المكسيك وبيرو. والبحث في المحتويات العامة للبرامج وتنظيمها، والموضوعات التي تمت تغطيتها، وتحليل إعداد المُعلّم في هذا البعد الحاسم من الخبرة التكوينية المُقدَّمة.
	الموقع الإلكتروني/الملف: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972	

رابعًا. استمارة البحث

استبيان عن المواطنة العالميّة في المناهج التعليميّة في العالم العربيّ

يهدف هذا الاستبيان إلى فحص وتحليل مُمارسات مُبتكرة في مجال تعليم المواطنة العالمية في العالم العربي. ويشمل الاستبيان برامج وسياسات ومناهج التعليم الرسمي وغير الرسميّ والبرامج التعليميّة المُقامة من قِبل المنظّمات والمؤسّسات الحُكوميّة وغير الحكوميّة والمنظّمات الدولية. ويشمل الاستبيان أيضًا الفئات المُستهدفة من المتعلّمين والشباب عمومًا بغض النظر عن تواجدهم في إطار تعليمي أو غير تعليمي، وكذلك إعداد وتدريب القائمين على تلك البرامج، والأساليب التعليمية التي يستخدمونها.

تعريف مُقترح للمواطنة العالمية

تعددت تعريفات ومفاهيم المُواطنة العالمية من قبل مؤسسات عدة تُعنى بها مثل OXFAM وIDEAS، وعلى ذلك نقترح التعريف الآتي لشموله مُعظم خواصها: «المواطنة العالميّة هي أن يقوم المواطنون بدورٍ حيويٍّ ليس فقط على المُستوى المحلّي والدوليّ أيضًا، وذلك بهدف بناء مجتمعات أكثر سِلمًا وتعدُّديةً وأمنًا. لذا، يصبح الفرد مواطنًا عالميًا فاعلًا يجب أن يُمنح المعلومات والمهارات الضرورية التي تُعزز حُقوق الإنسان وقَبول الآخر والمُساواة، وتسهم في خلق ودعم مُجتمعات يعمّها السّلام واللاعنف، بحيث تُحقّق التنمية المُستدامة».

تعريف اليونسكو للتربية على المواطنة العالمية

«تهدِف التربية على المواطنة العالمية إلى تشكيل قوّة تحويليّة، وبناء المعرفة والمهارات والقيم والسُّلوكيات التي يحتاج إليها المتعلّمون ليتمكنوا من المساهمة في عالم أكثر دمجًا وعدلًا وسلامًا. تتّبع التربية على المواطنة العالميّة مُقاربة متعددة الأوجه، مُستخدمةً المفاهيم والمناهج المطبقة أصلاً في مجالات أخرى ومنها التثقيف في مجال حقوق الإنسان والتعليم من أجل السّلام والتعليم من أجل التنمية المُستدامة والتربية من أجل التّفاهم الدُّولي، وتهدف إلى تقدُّم الأهداف المُشتركة. تطبّق التربية على المواطنة العالمية منظورًا تعلميًا مدى الحياة، وتبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر في كُل المراحل التعليمية حتّى سن البلوغ؛ ما يتطلّب مُقاربات نظاميّة وغير نظاميّة، وتدخُّلات على مُستوى المنهج وخارجه، والطُّرق التقليديّة وغير التقليديّة للمُشاركة»[173].

[173] التربية على المواطنة العالمية مواضيع وأهداف تعلمية، اليونسكو، ص 15.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993_ara

1 - معلومات عن المنظمة

أ- اسم المنظمة:

ب- نوع المنظمة (اختر كُل ما ينطبق):

- ☐ حكوميّة
- ☐ مجتمع مدنيّ
- ☐ دوليّة
- ☐ أُخرى (يرجى التحديد)

ج- اسم البرنامج/الوثيقة:

د- نوع البرنامج/الوثيقة (اختر كل ما ينطبق):

- ☐ سياسات/برامج
- ☐ بناء القدرات للمعلّمين/أساتذة الجامعة/المدرّبين
- ☐ مناهج/برامج مدرسيّة
- ☐ برامج مُجتمعيّة
- ☐ مبادرات شبابية واسعة النطاق
- ☐ غيرها من البرامج والأنشطة التعليميّة ذات الصلة

هـ- الدولة/الدول:

و- الفئة المستهدفة (اختر كل ما ينطبق):

- ☐ الطفولة المبكّرة
- ☐ متعلّموالمرحلة الابتدائيّة
- ☐ متعلّمو المرحلة الإعداديّة
- ☐ متعلّمو المرحلة الثانويّة
- ☐ متعلّمو التعليم والتدريب التقني والمهن
- ☐ متعلّمو الجامعات
- ☐ التعلم مدى الحياة
- ☐ التعليم غير الرسميّ
- ☐ معلمو/معلمات المدارس
- ☐ أساتذة الجامعات
- ☐ أخرى (يرجى التحديد)

ز- الفئة النوعية (اختر كل ما ينطبق):

- ☐ إناث
- ☐ ذكور

ح- المعلمون أو المدربون (اختر كل ما ينطبق):

- ☐ معلّمو/معلّمات المدارس
- ☐ أساتذة الجامعات
- ☐ فريق عمل المنظمة
- ☐ أفراد المجتمع
- ☐ أخرى (يرجى التحديد)

ط- نوع المنهج (اختر كل ما ينطبق):

- ☐ منهج مواطنة عالمية مُدمج مع منهج مواطنة محليّة
- ☐ منهج مواطنة عالمية كجزء من منهج أوسع
- ☐ نوعية أخرى (يرجى التحديد)

2 - مُحتوى المواطنة العالميّة

أ - المعرفة:

- ☐ اكتساب المعرفة والفهم والتفكير في القضايا العالمية والإقليميّة والوطنيّة
- ☐ فهم ضرورة الاعتماد المتبادل بين الدول والشعوب
- ☐ حقوق الإنسان/الكرامة الإنسانيّة
- ☐ ثقافة مدنيّة
- ☐ مفهوم المواطنة
- ☐ مفهوم الديمقراطية
- ☐ قيم العدالة والمساواة الاجتماعية
- ☐ التنوع
- ☐ العولمة
- ☐ الاعتماد المتبادل
- ☐ التنمية المستدامة
- ☐ أهمية السلام وحل النزاعات
- ☐ الوقاية من التطرف العنيف

ب - المجال الاجتماعي/العاطفي:

- ☐ الشعور بالانتماء دوليًا
- ☐ تبادل القيم والمسؤوليات والتعاطف مع الجميع
- ☐ احترام التنوع والآخر
- ☐ احترام حماية البيئة

ج- المهارات تطوير وتعليم المهارات في مجالات التكنولوجيا:

- ☐ اتخاذ القرارات
- ☐ النظام الماليّ النقديّ

- ☐ التأثيرالإيجابي في الآخر
- ☐ تطبيق التنمية المستدامة
- ☐ التفكير النقدي الصحيح
- ☐ ممارسة الحوار الفعّال
- ☐ الخطوات اللازمة لمواجهة الظلم الاجتماعي وعدم المساواة
- ☐ مهارات حل النزاعات، التفاوض، بناء السّلام

3 - الأساليب التعليميّة

- ☐ تعليم تلقينيّ
- ☐ تعليم تفاعلّي
- ☐ تعليم قائم على المشاركة
- ☐ تعليم عبر الإنترنت
- ☐ تعليم عبر مواقع التواصل الاجتماعي
- ☐ تعليم عبر التلفزيون/الراديو
- ☐ أخرى (يرجى التحديد)

4 - مُمارسات مُبتكرة تم تنفيذها بنجاح للتربية على المواطنة العالمية واستخدامها كنماذج تعلُّم للتربية على المواطنة العالمية

يرجى شرح المُمارسات المُبتكرة التي نفّذها البرنامج/المنهج/الوثيقة تحت البنود الآتية:

- ☐ تصميم المادّة التعليميّة في البرنامج/المنهج/الوثيقة
- ☐ أساليب العرض (على سبيل المثال، نوعية الكتب او المادة السمعيّة/المرئيّة)
- ☐ أساليب التدريس/التدريب/التواصل
- ☐ بنود أُخرى (منهجيّات علميّة وتشاركيّة في تصميم سياسات وبرامج)



unesco
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

علامات مُضيئة للتّربية على المُواطنة العالميّة

دراسة بحثيّة استكشافية لتسليط الضّوء على أبرز ما ورد في العالم العربي

عزّزت اليونسكو التربية على المواطنة العالميّة منذ إطلاق الأمين العام للأمم المتّحدة المبادرة العالميّة بشأن «التعليم أوّلًا» في العام 2012 والّذي جعل من تدعيم المواطنة العالميّة واحدة من أهم الأولويات التعليمية. وفي إطار العمل التأسيسي الذي قامت به اليونسكو لتوضيح الدعامات المفاهيميّة للتربية على المواطنة العالميّة وتوفير السياسات والإرشادات البرنامجيّة، تم تطوير هذا الدليل المعنون «علامات مُضيئة للتربية على المُواطنة العالميّة» والذي هو عبارة عن دراسة بحثيّة استكشافية معمّقة وعمليّة استشاريّة مع خبراء من مختلف البلدان العربيّة. وتكمن اهمية هذه الدراسة في أنها تأتي إستجابة لإحتياجات الدول الأعضاء حول دمج التربية على المواطنة العالميّة في الأنظمة التعليميّة. بالرغم من بعض التحديات التي يعاني منها عالمنا العربي فيما يخص جانب الممارسة أو مأسسة المواطنة العالمية في المناهج العربية، أثبتت هذه الدراسة أنّ العديد من مناهجنا استجابت لنداءات اليونسكو فيما يخص المواطنة العالمية آخذين بعين الإعتبار الدور الكبير الذي تقوم به في حياة الشعوب والأوطان. ولعل من أبرز نتائج هذه الدراسة، التوصيات التي خلصت إليها والتي تتناول مأسسة المواطنة العالمية، معالجة التحديات، والبناء على التجارب الناجحة والمميزة.

ابقوا على تواصل معنا

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت
بئر حسن - جادة المدينة الرياضية
ص. ب. 11-5244
بيروت - لبنان
تلفون: 5/4/850013 1 961+
فاكس: 824854 1 961+

 beirut@unesco.org

 https://ar.unesco.org/fieldoffice/beirut

 UNESCO Office in Beirut

 @UNESCOBEIRUT



صدر هذا المنشور بفضل المساهمة السخية التي قدمها مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية - المملكة العربية السعودية





